



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**ATENCIÓN EDUCATIVA A UN NIÑO CON TEA EN EL CENTRO DE
EDUCACION ESPECIAL “YO SOY”: EL CASO DE ALEXANDER**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

JESSICA BELEN SANCHEZ NEGRETE

ASESOR:

MTRO: IVÁN RODOLFO ESCALANTE HERRERA

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO DE 2025.



Ciudad de México, abril 24 de 2024

TURNO MATUTINO
F(04)

s(12) DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado SINODAL del Jurado del Examen Profesional de: **JESSICA BELEN SANCHEZ NEGRETE**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la TESIS: titulada: "ATENCIÓN EDUCATIVA A UN NIÑO CON TEA EN EL CENTRO DE EDUCACION ESPECIAL "YO SOY": EL CASO DE ALEXANDER", para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y DICTAMINACIÓN. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE
Presidente (a)	ARTURO CRISTÓBAL ÁLVAREZ BALANDRA
Secretaría (o)	IVÁN RODOLFO ESCALANTE HERRERA
Vocal	NORMA ALCÁNTARA GÓMEZ
Suplente	LETICIA VENTURA SORIANO

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

EVA FRANCISCA RAUTENBERG Y PETERSEN

Coordinadora del Área Académica:
Teoría Pedagógica y Formación Docente
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía



DEDICATORIA

Esta tesis se encuentra dedicada principalmente, con el fin de informar a la sociedad sobre el tema de Trastorno de Espectro Autista, y tras ello hacer hincapié en que en el ámbito estudiantil se debe fomentar la educación inclusiva y la integración en el aula regular, eliminando etiquetas, discriminación, segregación, etc.

Por otro lado, está dedicada a mis padres, los cuales me impulsaron a cumplir cualquier meta propuesta, acompañándome en cada paso que doy, para lograr ser mejor en el ámbito personal y profesional.

AGRADECIMIENTO

Esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo de varias personas e instituciones, las cuales me compartieron conocimiento y experiencia sobre este tema.

Agradezco a mis padres por su apoyo incondicional en cada etapa de mi vida, en especial en esta, por permanecer a mi lado, a lo largo de este camino y su motivación a seguir adelante.

A mi asesor, Iván Escalante quien, con su apoyo, su disposición y aporte profesional me guio en las actividades de investigación y de esta manera fue posible la realización de este trabajo.

A la Dra. Cynthia Ramírez, la cual me dio la oportunidad de aprender de su experiencia y conocimientos profesionales, así como poder poner mis conocimientos en práctica.

Agradezco a los padres de Alexander, por permitirme y confiar en mi para trabajar en las necesidades de su hijo, por siempre estar presentes en cada avance y proceso obtenido, permitiéndome conocer más afondo el comportamiento y requerimientos en los que se deben trabajar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	06
 CAPITULO 1: FUNDAMENTOS DE LA EDUCACION INCLUSIVA: UNA ESCUELA PARA TODOS.	
1.1. Antecedentes de la integración educativa en el contexto mundial.....	08
1.2. El modelo de la integración educativa en el contexto internacional.....	12
1.3. El tránsito de la integración educativa al de la educación inclusiva.....	19
 CAPITULO 2: EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	
2.1 Historia e investigación sobre el estudio del Trastorno Espectro Autista (TEA)	27
2.2. Etiología	31
2.3. Clasificación	34
2.4. Diagnóstico.....	40
2.5. Evaluación psicopedagógica	45
2.5.1. Evaluación diagnostica.....	57
2.5.2. Evaluación psicológica	58
2.5.3. Evaluación personal	59
2.5.4. Evaluación escolar	64
2.6. Tratamiento	65

2.7. Intervención educativa 66

CAPITULO 3: MARCO PRÁCTICO DE INVESTIGACIÓN

3.1 Características del sujeto 71

3.1.1 Contexto familiar.....72

3.1.2. Tratamiento médico.....73

3.1.3. Instrumento de recogida de datos 76

3.2. Entrevistas..... 77

3.3. Desarrollo de la estrategia de intervención.....91

3.4. Consideraciones sobre la estrategia de intervención 147

3.5. Recomendaciones y aspectos que se requiere seguir trabajando 148

Conclusiones..... 149

Anexos 153

Referencias 168

INTRODUCCIÓN

En la pedagogía actual se produjo un cambio de paradigmas orientado al reconocimiento de la diversidad en el contexto de la escuela común que se ha conceptualizado como Educación Inclusiva (Calasanz, 1990). Básicamente este cambio consiste en educar a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo regular, implementando las condiciones necesarias y apropiadas para cubrir sus necesidades específicas de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, mi principal objetivo fue diseñar una propuesta de intervención para atender las necesidades específicas de aprendizaje de un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA), con base en la identificación de cada uno de sus necesidades educativas, y tomando en cuenta los alcances y limitaciones del niño. Asimismo, observar y evaluar la evolución que ha obtenido tras la intervención, es decir, los métodos y estrategias aplicadas para su aprovechamiento académico.

Trabajé con el caso de Alexander Corona, en el periodo de agosto 2022 a noviembre 2023, teniendo 3 a 4 años de edad. En ese momento fue diagnosticado con TEA clasificación a nivel Asperger, según el DSM-IV. En la actualidad en el DSM-5 desaparece la categoría Asperger y la incluyen en el nivel 1; sus aptitudes lingüísticas son superiores a lo correspondiente con su edad, presenta inadaptación personal, así como una actividad lúdica restringida y de índole repetitiva y monótona. En el área sensorial no admite texturas diferentes, sonidos y luces. Su experiencia escolar ha sido difícil, debido a que le cuesta trabajo adaptarse a lugares nuevos, por parte de sus padres tiene una atención constante que permite que su contexto familiar sea bueno.

Mi objetivo general es diseñar una propuesta de intervención para atender las necesidades específicas de aprendizaje de un niño con TEA, con base en la identificación de sus necesidades educativas.

Lo cual lo iré desglosando a través de tres capítulos. El primer capítulo está organizado en tres apartados, abordando el concepto de educación inclusiva, y a su vez considerando los avances y aportaciones que se han hecho a lo largo de la historia, desde la década de los 40 hasta la actualidad en el contexto internacional

y nacional, así como los procesos y enfoques de intervención en los centros de educación regulares, específicamente considerando a los alumnos con TEA, lo cual se abordará en el segundo capítulo a través de siete apartados, refiriendo la historia, etiología, clasificación, diagnóstico, tratamiento, evaluación psicopedagógica y la intervención educativa del TEA.

En un tercer y último capítulo se abordará el marco práctico de intervención educativa realizada en la escuela de educación especial “Yo soy”, el caso de Alexander, a través de cinco apartados que conforman este capítulo, comenzando por la evaluación inicial realizada, el diagnóstico, el diseño del proceso de intervención y su evaluación en el periodo de 2020 a 2023, tomando en cuenta las características del sujeto y los métodos, técnicas y estrategias utilizadas en la intervención, así como los instrumentos implementados y los resultados finales del estudio de caso.

Para concluir se presentan las referencias documentales utilizadas, así como el material complementario y los anexos derivados de la intervención pedagógica.

CAPITULO 1.

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACION INCLUSIVA: UNA ESCUELA PARA TODOS

La educación inclusiva es un tema de gran importancia en la educación que, a través de los aportes realizados por diversos autores, ha logrado su cometido cubriendo las necesidades educativas específicas en la escuela común con el fin de que sean aceptados y respetados, brindándoles el mismo derecho a una educación de calidad, con base en el respeto a sus derechos humanos, independientemente de sus condiciones personales, culturales, sociales, étnicas, lingüísticas, o de género, entre las más importantes.

En este capítulo se tratarán una serie de conceptos relacionados con el significado de la educación inclusiva, para lo cual se hará una revisión de los mismos mediante un recorrido histórico identificando los principales hitos que definen su sentido y trascendencia en la educación en la actualidad, especialmente en relación con la población de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad.

1.1. Antecedentes de la integración educativa en el contexto mundial

Es a partir de la segunda mitad durante la década de los 40, que se empezó a promover la importancia de los derechos humanos expresada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada en el año de 1948, producto de la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el año de 1945. Organización cuya finalidad es “Fomentar entre las naciones relaciones de amistad basadas en el respeto, al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, y tomar otras medidas adecuadas para favorecer la paz universal” (ONU, 2018, párr. 2). A la vez de buscar suprimir todo acto de agresión y distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión, garantizando que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad.

Declaración Universal de Derechos Humanos, en el que quedó establecido en su artículo 26 que “Toda persona tiene derecho a la educación, ésta debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental” (ONU, 1948, párr. 49). Una idea de educación que tiene:

[...] por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (ONU, 1948, párr. 50).

Para el año de 1959, se empezó a promover el principio de normalización, por parte del danés Bank- Milkelsen con la idea de “[...] que el deficiente mental pueda desarrollar un tipo de vida tan normal como sea posible” (En: Sánchez y Torres, 2002, p. 27). Un principio de normalización que de acuerdo con García

[...] va más allá de la normalización del deficiente abarcando la normalización de los lazos sociales cuando indica que nos gustaría insistir en el hecho de que este es un concepto que surge en el ámbito de lo social, no en el ámbito educativo, y que su mayor aportación es que se centra no en la situación de las personas que sufren deficiencias, sino en la relación entre estas personas y todas las demás. El concepto de normalización, como principio de acción, viene a llamar nuestra atención sobre el hecho de que tenemos una relación social muy diferente con las personas deficientes. Estas relaciones están mediatizadas por obstáculos, que pueden ser actitudes, prejuicios, etc. Que hacen que nos comportemos, nosotros con ellas, de un modo extraño- No debe entenderse solo que el cambio en esas relaciones significa darles facilidades, significativas también exigirles, porque esa es una forma de valorar sus posibilidades [...] No se trata de normalizarles; se trata de normalizar las relaciones que mantenemos unos con otros (En: Sánchez y Torres, 2002, p. 28).

Por ello este principio no solo implica en el contexto escolar, sino que además refiere a cambios en las actitudes en la comunidad; esto quiere decir en la forma de pensar, sentir y comportarse ante las personas independientemente de sus características

y condiciones, respetándolas y valorando sus diferencias.

Principio que posteriormente fue desarrollado por Bengt Nirje en una búsqueda orientada a lograr que las “[...] condiciones en los retrasados mentales [...] puedan llevar un ritmo de vida como el de la mayoría de las personas, aproximándose lo más posible a sus circunstancias y su entorno” (En: Sánchez y Torres, 2002, p. 27).

En el año de 1972, Wolf Wlofensberger, difunde y amplía el sentido dicho principio en Canadá y los Estados Unidos de Norteamérica con la idea de lograr “La utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo con cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona” (García, 2009, p. 29).

Principio que posibilitó ir generando una nueva manera de comprender la Educación para Todos, en el sentido de buscar que ésta se diera sin distinción alguna en los contextos escolares regulares

Por su parte, Sánchez y Torres indican que la normalización promovida por los autores antes indicados, refieren:

[...] un principio de acción que surge en el ámbito de lo social y no se refiere, de manera exclusiva, a las personas que sufren en el ámbito de lo social y no se refiere, de manera exclusiva, a las personas que sufren deficiencias, sino a la relación entre estas personas y todas las demás. En el concepto de normalización se constatan dos fenómenos: por una parte, las actitudes sociales cambiantes; y por otra, los conceptos de norma y normalidad. Para definir el término conviene recurrir a los nombres de Nirje, Bank Mikkelson y Wolfenberger, a quienes se les considera los creadores; nos acercamos de la mano de Ortiz, Fernández González, Fortes Ramírez y García Pastor. (2002, p. 27)

El principio de normalización comenzó a tener gran importancia en la formulación de políticas educativas para las personas con discapacidad (sobre todo cuando ésta era intelectual), lo que llevó a que el ministro de Educación del Reino Unido, solicitara a la Comisión de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Discapacitados, iniciar una evaluación de los servicios de EE en Gales, Escocia e Inglaterra en el año de 1974; donde se tuviera en cuenta los aspectos médicos de

las necesidades de los niños y jóvenes discapacitados, junto con los arreglos para presentarlos para el ingreso al empleo, a la vez que se consideran los aspectos sociales, las relaciones entre los diferentes profesionales que se ocupan de sus necesidades, la participación que deben tener los padres, así como las necesidades de investigación y desarrollo (Warnock, 1978, p. 4). Derivado del trabajo que se realizó, con el equipo liderado por Mary Warnock, publicado en el año 1978, se publica el llamado informe Warnock, en el que por primera vez se emplea el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), para referir a las condiciones de los niños las cuales pueden ser de carácter físico, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas, afectando su aprendizaje y por lo cual es necesario que se realicen algunas modificaciones al currículo, o a algunas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno pueda ser educado adecuada y eficazmente en una escuela regular (Sánchez y Torres, 2002, p. 39).

Informe pionero de la reconceptualización de los servicios de Educación Especial (EE) y base para las posteriores reformas. A la vez que se reafirmó que la educación es un derecho para todos y, por lo mismo, los fines de éstos deben ser los mismos para todos. Como indican Sánchez y Torres, con ello se buscó:

[...] aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades [a la vez de...] proporcionarle toda la independencia y autosuficiente de que sea capaz, encelándole con ese fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida (2002, p. 38).

Derivado de todo lo anteriormente descrito, se dio inicio a un proceso de cambio en el contexto social, escolar y personal que permite que todas las personas tengan el derecho de llevar una vida en igualdad de condiciones. Particularmente, se impulsa la idea de que los niños con alguna discapacidad tienen el derecho a asistir a una escuela común, no a una institución especial en un sistema educativo paralelo.

1.2. El modelo de la integración educativa en el contexto internacional y nacional

Años después, para marzo de 1990, en Jomtien (Tailandia), se llevó a cabo la conferencia Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, por invitación del Gobierno Real de Tailandia y convocada por conjuntamente por los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial. Evento mundial en el que hubo una amplia representación de organismos internacionales y la asistencia de los delegados de 155 Estados, sobre todo autoridades nacionales y especialistas en educación (UNESCO, 1990, p. 3).

Esta conferencia representó un hecho importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano, teniendo como objetivo impulsar la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza universal y a suprimir el analfabetismo de los adultos, además realizando esfuerzos para lograr mejorar la calidad de la educación básica y a identificar los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos vulnerables (UNESCO, 1990, p. 2).

A través de la Declaración se afirmó que toda persona tiene derecho a la educación, considerando que es un derecho fundamental de todos los hombres y mujeres, de todas las edades (UNESCO, 1990, p. 6).

En ésta, se destacó, la necesidad de proporcionar a la población de todos los países una educación básica completa y a su vez se enfatizó la importancia de una educación para las mujeres y niñas, reconociendo las grandes desigualdades existentes en este terreno. En tercer lugar, se subrayó la necesidad de avanzar en la mejora de la calidad de la educación y se destacó el papel que podían desempeñar los mecanismos de evaluación de resultados para alcanzar dicho objetivo. En esta misma Conferencia se mencionó que la educación es responsabilidad de toda la sociedad y no solo del estado (UNESCO, 1990, p. 6).

Cuatro años después, en 1994, en Salamanca (España) se realizó la Conferencia

Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, proporcionada por la UNESCO y organizada por el gobierno español en Salamanca, y posteriormente fue plasmado en la llamada Declaración de Salamanca y en el Marco de acción, con el fin de promover la Educación para Todos, examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a los docentes, con el fin de atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen NEE.

El marco se inspira en la experiencia nacional de los países participantes y en las resoluciones, recomendaciones y publicaciones del sistema ONU y de otras organizaciones intergubernamentales, especialmente las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (UNESCO, 1995, p. 5)

Las escuelas integradoras asumen el reto de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, fomentando que todos los niños tengan una educación de calidad y a su vez eliminar actitudes discriminatorias y fomentando a una sociedad integradora (UNESCO, 1995, p. 6).

En marzo de 2001 se realizó la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC), la cual tuvo lugar en Cochabamba, reunión convocada por la UNESCO y aceptando la invitación del Gobierno de Bolivia. Participaron 21 estados miembros y 2 estados asociados de la región cuyas delegaciones fueron dirigidas por ministros de Educación, viceministros o secretarios de Estado (UNESCO, 2001, p. 1).

Esta Declaración se implementó principalmente con el objetivo de que la educación logre alcanzar una escolarización básica para todos, así como que se logre alfabetizar a la población de jóvenes y adultos, logrando una mejor calidad y eficiencia en la educación.

Como punto de partida un primer aspecto que se menciona en esta Declaración fue la preocupación que se dio al no haberse logrado la totalidad de metas propuestas en el Proyecto Principal de Educación. Como segundo aspecto se trabajó sobre la necesidad de que exista una aceleración en el ritmo de transformaciones en el sistema educativo, con el fin de facilitar las condiciones

necesarias para que la institución educativa tenga espacios de aprendizaje adecuados para los alumnos.

Un tercer aspecto es que para que se logre un aprendizaje de calidad en el aula se debe tomar en cuenta que los docentes son insustituibles, con ello se les debe apoyar con un desarrollo personal, dándoles remuneraciones adecuadas, un desarrollo profesional y aprendizaje permanente, evaluar su desempeño para obtener un buen resultado de aprendizaje.

Un cuarto aspecto es que sin educación no hay desarrollo humano posible, siendo ésta la base de crecimiento personal y un factor de oportunidades de mejorar la calidad de vida de la persona que lo posee. Un quinto aspecto es que se debe aprovechar la riqueza de la diversidad de etnias, lenguas, tradiciones y culturas para lograr un mundo plural y diverso, en el cual se respete, valore y constituya esta diversidad como recursos de aprendizaje. Un sexto aspecto es el requerimiento de un nuevo tipo de institución educativa que sea más flexible, logre ejecutar sus propios proyectos educativos respondiendo a las necesidades y diversidad de la comunidad que atienden. Un séptimo y último aspecto sería el aumento en los recursos económicos designados en la inversión educativa, procurando una eficaz utilización de los recursos y una distribución equitativa de los mismos (UNESCO, 2001, p. 9).

Conforme a estas consideraciones referidas, en 1992 se firmó en México el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), siendo un acontecimiento que detonó un amplio proceso de reforma de la educación básica y de la formación de maestros. Fue suscrito por los gobernadores de los estados, el Poder Ejecutivo Federal y la representación del SNTE.

Este acuerdo se conoce como el “acuerdo de las tres erres”, debido a que dispone de tres líneas de política, teniendo el propósito de impulsar una educación básica para todos de calidad y con equidad. La primera fue la reorganización del sistema educativo nacional, la segunda la reformulación de contenidos y materiales educativos y la tercera la revaloración de la función magisterial (Zorrilla, 2000, p. 7).

El acuerdo mencionado alude a la reorganización y a la transferencia de los servicios de educación básica, al igual que a la formación de los docentes, con el objetivo de redistribuir entre los tres órdenes de gobierno las funciones educativas

y con ello construir un nuevo “federalismo educativo”, siendo este establecido en los artículos 12 y 14 de la ley general de educación (Zorrilla, 2000, p. 6).

Un antecedente digno de tomar en cuenta. A mediados de los setenta se empezó a implementar en las escuelas regulares los Grupos Integrados de primer grado, a través de ello se tenía la finalidad de apoyar al niño con algún problema de aprendizaje, en el área de la escritura y en las matemáticas (García, 2009, p. 32).

Y posteriormente a principios de los ochenta, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) “[...] incluyó entre los principios rectores de su política la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración” (García, 2009, p. 33).

A través de esta DGEE se elaboró a principios de los noventa un proyecto de integración educativa y el cual se contemplaron cuatro modalidades de atención para niños que presentaran alguna necesidad educativa especial:

- a) atención en el aula regular
- b) atención en grupos especiales dentro de la escuela regular
- c) atención en centros de educación especial
- d) atención en situaciones de internamiento (García, 2009, p. 33).

En 1991 se empezó a promover los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), tenían el propósito de informar y sensibilizar sobre la importancia de la integración educativa y con ello todos los alumnos con alguna necesidad especial puedan ser integrados y recibir una educación de calidad dándoles el apoyo y seguimiento necesario (García, 2009, p. 33).

Dos años después, en 1993, en la reforma a la educación básica se realizaron modificaciones al marco legal que las sustenta: en el Artículo 3 de la Constitución y Ley General de Educación, misma que en su artículo 41 “manifiesta una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares” (García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, I., 2009, p. 33).

A partir de estos cambios se ha planteado la reorganización de los servicios de educación especial, se propuso el Centro de Atención Múltiple, CAM, creado en 1993

el cual

[...] es un servicio escolarizado de la Dirección de Educación Especial donde se ofrece educación inicial y básica (preescolar, primaria y secundaria) de calidad a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares (SEP, 2016, p. 4).

Este servicio es un apoyo complementario a los alumnos que son integrados en una escuela regular, brindando asesoramiento a los maestros, orientan a la familia y atienden directamente a los alumnos que requieran alguna necesidad especial, con el fin de mejorar su calidad de vida y brindar una educación adecuada (SEP, 2016, p. 6).

Y a su vez, se creó la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), siendo un servicio que brinda apoyo a la atención de los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, con el objetivo de que todos ellos puedan ser integrados a las escuelas de educación regular. En la actualidad en la Ciudad de México este servicio se denomina Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI) y está enfocado a eliminar cualquier barrera que obstaculiza la participación y el aprendizaje de los alumnos, a través de fomentar en las escuelas la inclusión educativa de estos niños. Incluye a niños con alguna discapacidad, aptitudes sobresalientes, dificultades en su aprendizaje o en la comunicación o inclusive algún trastorno. A su vez esta institución emplea orientación al personal docente, a los padres de familia y a la comunidad para que en conjunto trabajen y se logre lo ya antes mencionado (SEP, 2018, p. 2).

Asimismo, se creó el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), siendo este un servicio de apoyo el cual está encargado a integrar a los alumnos que presentan necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad y están en un sistema educativo regular (CAPEP, 2016, párr. 1-2).

Paralelamente a los servicios públicos como los descritos, asociaciones civiles y privadas crearon centros específicos a cada discapacidad de los cuales destacamos varios de ellos, que de manera particular atienden a niños del TEA y que cuentan con programas de apoyo para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en experiencias de educación inclusiva en escuelas regulares.

Uno de los centros dedicados especialmente al autismo es el centro educativo Domus, el cual tiene la misión de “mejorar la calidad de vida de las personas con autismo a través de un modelo de atención integral, y acciones de investigación, enseñanza y difusión” (Domus, 1980, parr, 1)

Este centro se fundó en 1980, a través de una investigación desarrollada por la División de Estudios Superiores de la Facultad de Psicología de la UNAM, en el cual querían comprobar la efectividad de un modelo de intervención desarrollado en la Universidad de Kansas en Estados Unidos, llamado Achievement, gracias a los familiares que apoyaron y se unieron a este proyecto se pudo construir este centro educativo (Domus, parr. 2).

Los servicios que ofrece este centro son detección, evaluación y diagnóstico, así como programas para niños (intervención temprana, Domus a distancia e inclusión educativa), adolescentes y adultos, también brinda terapias en el ámbito emocional y sensorial, así como entre otros servicios como club de amigos, asesorías nutricionales, talleres de artes plásticas y Domus TE Ayuda

Otro centro educativo es la Clínica Mexicana de Autismo y Alteraciones del Desarrollo (CLIMA por sus siglas) fundada en 1990, la cual parte desde en la detección temprana del autismo, ofreciendo diversos servicios tales como la detección, evaluación y diagnóstico, así como terapia en el ámbito de la comunicación y el lenguaje, se les da un tratamiento y ayuda con la inclusión escolar y laboral, por medio de talleres y cursos verificados para la identificación e intervención en el síndrome de Asperger (Clima, 1990, párr. 4).

Desarrollo y Arte (TND) fundada en mayo del 2001, dirigida por Leticia Colina Escalante, siendo esta una asociación el cual brinda apoyo profesional sobre la condición autista a través de diversas áreas tales como la neurología, psicología, intervenciones psicoeducativas, etc. Brinda acompañamiento emocional a las personas que presentan este trastorno y a su familia. Y a través de diversas actividades se logra cubrir las necesidades que estas personas puedan requerir, ya sea a través de terapias individualizadas, capsulas de intervención psicoeducativa, actividades artísticas, proceso de diagnóstico, evaluación y entrega de resultados en el autismo (Colina, 2001, párr. 2).

Otro centro dedicado a este trastorno es el centro Autismo Teletón CAT, fundado en 2012 por Fernando Landeros Verdugo, en el cual los niños reciben intervenciones especializadas a través de profesionales especialistas en el tema del autismo de forma individualizada de acuerdo a sus habilidades, necesidades y objetivos que se requieran, a través de terapias que beneficien las áreas de comunicación, conducta, socialización, vida diaria, integración sensorial y habilidades académico- funcionales, así mismo a su familia se les brinda asesoría, seguimiento emocional y capacitación durante su tratamiento (Teletón, 2021).

Es un centro que ofrece atención con modalidad presencial y a distancia especialmente para familias que viven fuera de la zona metropolitana, ofreciendo un modelo educativo-terapéutico e integral a través de tres modalidades, la primera modalidad es intensiva, esto quiere decir intervención de 100 horas de manera mensual y de forma individualizada, la segunda modalidad es intermitente es intervención mensual de 35 hora, de forma grupal y la tercera y última modalidad es de servicios externos este modelo permite dar continuidad del tratamiento de los niños que reciben intervención de esta instalación, así como permitir capacitar a personal educativo, profesionales de la salud y toda aquella persona que esté interesado sobre el tema (Teletón, 2021).

Procedente de todo lo anterior dio inicio un proceso de cambio, sobre la manera de idear la educación al eliminar las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes sin distinción alguna, fomentando una igualdad de oportunidades, garantizando una educación de calidad para todos.

1.3. El tránsito de la Integración Educativa al de la Educación Inclusiva

Con base en estos antecedentes y a través del Plan Nacional de Educación 2001-2006 se planteó la necesidad de seguir integrando en las aulas regulares a alumnos con alguna necesidad educativa específica asociada o no a una discapacidad. Siendo el propósito de la ley general de educación establecida en este Plan que se garantizara el derecho a la educación con igualdad de oportunidades de acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país de educación

básica (SEP, 2006).

Desde el año 1990 se empieza a generalizar el uso del término de Educación Inclusiva (propuesto por Ainscow y Booth en Manchester, Inglaterra) en el foro internacional de la UNESCO, donde, en la Conferencia Internacional de Jomtien (Tailandia) (1990), se promovió la idea de una educación para todos, dando respuesta a toda la diversidad dentro del sistema de educación formal, el cual va más allá de desarrollar políticas de educación general y no solo en centros de educación especial, trabajando con alumnos que presenten o no alguna discapacidad sin ninguna exclusión, realizando cambios radicales en el sistema educativo, fomentando la equidad, la cooperación y la solidaridad, en el cual cada persona pueda desarrollarse según sus capacidades y personalidad, viendo sus diferencias como oportunidades en vez de obstáculos, así como aceptando sus limitaciones que cada uno pueda tener, buscando ofrecer la atención que cada persona necesita y con ello se puedan eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que impiden a los alumnos acceder con facilidad a las aulas, sin necesidad de realizar un cambio o adaptación de los alumnos.

La educación inclusiva abarca tres planteamientos básicos que recogen distintas situaciones:

Eliminación de barreras de aprendizaje y a la participación de todos
Aportaciones de los apoyos como facilitadores de la acción

Aplicación del diseño universal para el aprendizaje (Wehmeyer, 2009, p. 49)

Una década después se dio un gran impulso para que se elaborara una agenda internacional en este campo, la cual ocurrió entre el día 26 al 28 de abril del 2000, en esta ocasión en Dakar. En ella se aprobó el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, en la cual los participantes del Foro Mundial sobre la Educación, reunidos en Dakar, Senegal se comprometieron a cumplir los objetivos y finalidades ya establecida en la Declaración anteriormente mencionada (Dakar, 2000, p. 15).

Este marco se debe entender como una referencia o una guía que ayuda a los planes de elección de la Declaración Mundial por los gobiernos naciones, los organismos internacionales, las agencias de ayuda bilaterales, las organizaciones no gubernamentales (ONGs) y todos aquellos comprometidos en los objetivos de la Educación para Todos (Dakar, 2000, p. 15).

En ese mismo año (2000) se aprobó en la Cumbre del Milenio de Nueva York los denominados objetivos del milenio, de los cuales dos incluyen una referencia a la educación, por un lado el objetivo 2 hace mención de lograr la enseñanza primera universal para el 2015 y por el otro el objetivo 3 menciona la importancia de promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer, eliminando las desigualdades existentes en la enseñanza primaria y secundaria para el año 2005 y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales del 2015 (Tiana, 2005, p. 85).

En el año 2000, en el reino unido, Aiscow y Booth diseñaron un índice para la inclusión mejor conocido como "INDEX", siendo este un instrumento de autoevaluación, teniendo el fin de favorecer y ayudar en la práctica educativa de las escuelas e implementando las mejoras inclusivas del juego y el aprendizaje en Educación Infantil. En este índice se consideró a la inclusión, "[...] como un enfoque para mejorar todos los aspectos de un centro de modo que los niños, sus familias y el personal se puedan sentir bienvenidos, implicados y valorados" (Booth y Ainscow, 2002, p. 5). Por otra parte, desde la perspectiva de la educación la inclusión significa

[...] aumentar la participación de niños y jóvenes evitando la exclusión, sensibilizar a los centros educativos sobre la diversidad, valorar por igual a todos los miembros incluidos los cuidadores y profesionales, así como considerar las diferencias de cada uno en relación a su aprendizaje, juego y participación, reconocer el derecho a la educación de calidad, que se realizan mejorías en el ámbito profesional y para los niños, así como reducir barreras que afecten al aprendizaje, participación o juego del niño y por ultimo poner en marcha los valores inclusivos (Booth y Ainscow, 2002, p. 12).

En definitiva, la inclusión favorece con la eliminación de todas las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños. De modo que este índice es un recurso para llevar a cabo a través de valores inclusivos, realizado en "[...]"

centros de Educación Infantil, guarderías, hogares infantiles, ludotecas y otras organizaciones lúdicas, y cualquier otro centro de atención a la infancia” (Booth, Ainscow y Kingston, 2002, p. 9).

Debido a que es de gran ayuda para los profesionales, puesto que les brinda información necesaria para determinar las condiciones de las instituciones educativas a fin de conocer sus posibilidades para el fomento de la inclusión y lograr desarrollar un plan de mejora y ponerlo en acción (Booth y Ainscow, 2002, p. 5).

Y gracias a ello, los recursos disponibles podrán fomentar a la eliminación las barreras del centro educativo, y con ello exista una participación colaborativa, y el juego propicie la experiencia de aprendizaje, relacionando sus experiencias vividas con los conocimientos nuevos y con ello convirtiéndose en un aprendizaje significativo y cada actividad escolar cumpla con un propósito (Booth y Ainscow, 2002, p. 9).

En relación con la organización de este índice está estructurado en cinco fases, de las cuales la primera comienza a trabajar con el INDEX reuniendo y creando un grupo de participantes que liderarán el proceso de autoevaluación, a través de la selección del material, los profesionales, equipo directivo, padres y los niños que participarán, en ella están incluidas once actividades para lograr la organización y el apoyo al trabajo en grupo, con el objetivo de concientizar sobre este índice, a través de la planificación y participación utilizando los indicadores y preguntas (Booth y Ainscow, 2002, p. 17).

La segunda fase es analizar el centro, considerando los conocimientos e ideas de todos los miembros que participarán, y en conjunto establecer prioridades para la mejora educativa. Como tercera fase está la creación de un plan inclusivo guiado a través de las planeaciones y el objetivo de conseguir una mejoría en las actitudes y convivencia de todas las personas, fomentando la convivencia, desarrollando empatía y favorecer la participación de todos los estudiantes, familiares y profesional docente y directivos.

Una cuarta fase consiste en apoyar la mejora llevando a cabo las prioridades, a través de ello se convierte en una experiencia de investigación-acción, en donde los profesores deben prestar más atención ante lo que está sucediendo, observar

las necesidades que se requiera según cada estudiante y tomar una postura desde la perspectiva de los niños y con ello puedan intervenir y eliminar las barreras de aprendizaje y de participación, evitando la exclusión y discriminación entre sus alumnos manteniendo las mejoras obtenidas. La última y quinta fase consiste en revisar el proceso del INDEX, el cual se realiza de forma general observando el uso de las planificaciones, material, mejoras y evaluación que se establecieron, con el objetivo de identificar como este índice les ha favorecido en el trabajo de inclusión en el centro escolar que se utilizó, brindándoles un “[...] enfoque inclusivo sobre el juego, el aprendizaje y la participación donde quiera que vayan” (Booth y Ainscow, 2002, p. 42).

En la actualidad en México se sigue apuntalando la educación inclusiva. Por ejemplo, a través de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) se busca la justicia social, a partir de “[...] disminuir las distintas barreras para el aprendizaje y la participación, reconociendo que la educación debe garantizarse con base en las necesidades diferenciadas y reconociendo los contextos locales y regionales en la prestación de los servicios educativos (SEP, 2019, p. 5).

Y a su vez se busca que el sistema educativo sea más inclusivo, flexible y pertinente, favoreciendo el acceso, avance, permanencia, aprendizaje y participación a través de la amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2019, p. 5).

La educación inclusiva es un instrumento que ayuda a evitar el aislamiento, la exclusión, la discriminación y la segregación de las personas, en cualquier ámbito de la vida, con el objetivo de lograr una educación para todos, por ello se requiere de la educación intercultural con la cual se logre una convivencia respetuosa, reconociendo que todas las personas, siendo diferentes, son iguales en dignidad y derechos. (SEP, 2019, p. 10).

Por ello se hace hincapié que los sistemas educativos solo pueden ser inclusivos si todos sus centros educativos son capaces de reconocer que la exclusión no es un problema de los educandos, sino de las barreras del sistema (SEP, 2019, p. 9).

Por ello se busca que se actúe sobre las condiciones tanto internas como externas al sistema educativo, por un lado, las condiciones externas son

denominadas barreras sociales las cuales son obstáculos o impedimentos que las personas encuentran a lo largo de su experiencia en el sistema educativo y fuera de él, por otro lado, las barreras internas al sistema son llamadas Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), las cuales impiden a las personas el acceso, la permanencia, el tránsito, la conclusión o la construcción de aprendizajes relevantes dentro del sistema educativo (SEP, 2019, p. 19).

Por ello las BAP no van de la mano con las características o condiciones personales, si no de la inadecuada respuesta del sistema educativo y del entorno que impide una educación de calidad y excelencia, afectando negativamente la trayectoria escolar y proyecto de vida de las personas (SEP, 2019, p. 20).

Las BAP son identificadas a través de tres categorías, como primer punto se definen las barreras estructurales las cuales son resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad de personas, en donde se etiqueta o discrimina a las personas, impactando la relación del sistema educativo con el entorno. En segundo lugar, las barreras normativas las cuales derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de permitir el efectivo derecho a la educación en su sentido más amplio. Y en tercer lugar, están las barreras didácticas las cuales se dan en el acto educativo y en las mismas prácticas educativas y actitudinales dentro del entorno escolar, que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas académicas en relación con un sector del estudiantado, por lo general procedente de sectores en situación de vulnerabilidad (SEP, 2000, p. 22).

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, se llegó a la conclusión de que el principal objetivo de la educación inclusiva es eliminar las BAP, la permanencia y el egreso de los estudiantes, y con ello se pueda ofrecer a todos los estudiantes una educación de calidad, sobre todo que exista una reestructuración en el sistema educativo y en todos los componentes que lo construyen, para lograr eliminar la desigualdad, etiquetas y garantizar las mismas oportunidades educativas para todos (Nuño, 2017, p. 14).

A través de los aportes anteriormente mencionados, sobre la educación para todos y los conceptos más importantes de la educación inclusiva que se han ido estableciendo a través de la historia en la educación, particularmente en México, se produjo el cambio hacia la educación inclusiva, que consiste en educar a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo regular, implementando las condiciones necesarias y apropiadas para cubrir sus necesidades específicas de aprendizaje.

Por ello un tipo de discapacidad que debe ser objeto de esta inclusión educativa, son aquellos niños que presentan Trastorno de Espectro autista (TEA), siendo este término definido según Catalá como “[...] una anomalía del neurodesarrollo de prevalencia creciente que provoca alteraciones persistentes en las áreas fundamentales del desarrollo, como, por ejemplo: la reciprocidad social, la comunicación verbal y extra verbal, el comportamiento y los intereses” (2019, p. 6), la cual se abordará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

En este capítulo se abordará el tema del Trastorno del Espectro Autista, TEA, considerando una serie de antecedentes y definiciones que a lo largo del tiempo han permitido caracterizarlo y conocer de su complejidad. Se recuperan los planteamientos de científicos que se interesaron en su estudio y la forma en que fueron estableciendo diferencias significativas en relación con otros trastornos neurológicos y del comportamiento, lo que permitió definir este trastorno y las formas de diagnosticarlo y de intervención médica, psicológica y educativa.

En el primer apartado iniciaré hablando de la historia e investigaciones sobre el estudio del Trastorno Espectro Autista (TEA), en el que abordare las diversas definiciones realizadas por autores tales como Bleuler, Kanner, Asperger, Paluszny, Powers, Wing, entre otros, así como los estudios y teorías planteadas por cada uno de ellos, considerando sus afinidades y diferencias.

Por otro lado, en el segundo apartado enunciare la etiología del autismo, siendo este un estudio causal, del cual mencionare las múltiples etiologías que conducen desde alteraciones psicogenéticas, biogenéticas, bioquímicas, falta de dominancia cerebral, a procesos infecciosos o a trastornos metabólicos, entre otros, de los que pueden intervenir en distintas fases del desarrollo ya sea prenatal, perinatal o postnatal del sistema nervioso.

Y por último en el tercer apartado mencionare las clasificaciones utilizadas en la DSM-IV, en donde se incluyeron el trastorno de Asperger o síndrome de Asperger, el Trastorno de Rett o Síndrome de Rett, el trastorno desintegrativo de la niñez, en el que anteriormente recibía el nombre de síndrome de Heller y Psicosis regresiva y el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificados, siendo este la forma de clasificar a un niño que no termina de encuadrar en los anteriores subtipos. Asimismo, se presentará una revisión del DSM-5, en el cual se reorganiza lo concerniente al autismo y se ubica como un Trastorno del neurodesarrollo que denomina Trastorno del Espectro Autista.

2.1 Historia e investigación sobre el estudio del Trastorno Espectro Autista (TEA)

El término autista indica a aquellas personas que viven o están ausentes mentalmente, este término nos da una noción para poder comprender más adelante lo que es el autismo, debido a que ello ha tenido varias definiciones a lo largo de la historia.

Desde el punto de vista de Kanner, denominó a este trastorno como “autismo infantilprecoz”, siendo un trastorno del neurodesarrollo cuyo punto de partida eran componentes constitucionales de la respuesta emocional, causando un aislamiento profundo en el contacto con las personas, teniendo una alteración en la comunicación verbal y teniendo un deseo por vivir en un mundo estático, donde no son aceptados los cambios (Artigas y Pallares, 2011, p. 571).

En cuanto a Bleuler introdujo este término para referirse a una alteración, implicadoel aislamiento de la realidad externa, en el que viven encerrados en sí mismos, aislándose social y emocionalmente (Paluszny, 1999, p. 17).

Por otra parte, para Hans Asperger es la limitación de sus relaciones sociales, siendo esta una determinación en su personalidad, frente a extrañas pautas expresivas y comunicativas y su carácter obsesivo en sus pensamientos y acciones, de igual forma la tendencia que tienen por guiarse exclusivamente por impulsos internos, ajenos a las condiciones del medio (Riviere, 2001, p. 19).

Desde la perspectiva de Powers el autismo es un trastorno físico del cerebro, en elque provoca una discapacidad permanente del desarrollo, teniendo conductas estereotipadas (Powers,1999, p. 27).

Respecto a Paluszny “[...] es un síndrome de la niñez que se caracteriza por falta de relaciones sociales, carencia de habilidades para la comunicación, rituales compulsivos persistentes y resistencia al cambio” (Paluszny, 1999, p. 15).

Posteriormente se realizaron diversos estudios en relación al autismo. De este modola primera época en la que se realizaron fue del 1943- 1963, en el cual el autismo se consideraba como un trastorno emocional, conforme era producido por factoresemocionales o afectivos en relación a la figura de crianza, esto es en relación con la personalidad del niño ya sea que no sea adecuada y no se puede construir o

quese transforme produciendo una alteración en el desarrollo del niño, actualmente estas afirmaciones se consideran falsas

[...] pero fueron muy influyentes en los primeros veinte años de estudio del autismo y han dejado una larga estela de mitos que persisten hasta hoy en la visión popular del síndrome. En primer lugar, [...] es dudoso que el autismo sea esencialmente un trastorno emocional. Además, no se ha demostrado en absoluto que los padres sean responsables de la trágica alteración de sus hijos y sí que estos presentan alteraciones biológicas que pueden estar relacionadas con el origen del trastorno. Este se acompaña de retraso mental en muchos casos finalmente, las terapias dinámicas no han demostrado con claridad su utilidad en el tratamiento del autismo. Por el contrario, se acepta de forma casi universal que el tratamiento más eficaz del autismo con que contamos actualmente es la educación (Riviere, 2001, p. 20).

Fue en el año 1943 cuando Leo Kanner, observó a un grupo de niños que compartían una serie de características en común, de los cuales presentaban dificultades para relacionarse con las demás personas, así como ausencia o alteraciones del lenguaje, un deseo de mantener el ambiente sin cambio y la presencia de temas de interés muy potentes, en el cual se cuestionaba por qué aún se desconocen cuáles son los aspectos esenciales de la génesis biológica y los procesos biológicos de las personas que presentan este síndrome, a este grupo de niños Kanner los categorizo con el nombre de autistas, que años más tarde fue conocido como el autismo de Kanner y Autismo clásico (Riviere, 2001, p. 11).

En este mismo año Kanner publica su artículo sobre el autismo y un año más tarde en 1944 el doctor Hans Asperger dio a conocer varios casos de niños que presentaban psicopatía autista los cuales eran atendidos en el Departamento de Pedagogía Terapéutica, en la Clínica pediátrica Universitaria de Viena, plasmándolos en el artículo llamado "La psicopatía autista en la niñez", siendo este un descubrimiento independiente al trabajo realizado por Kanner, debido a que no conocía el artículo del mismo (Riviere, 2001, p. 11).

En dicho artículo Asperger menciona algunas de las características principales que Kanner ya había mencionado

[...] El trastorno fundamental de los autistas decía Asperger es la limitación de sus relaciones sociales. Toda la personalidad de estos niños está determinada por esta limitación (Asperger, 1944, 77). Además, Asperger señalaba las extrañas pautas expresivas y comunicativas de los autistas, las anomalías prosódicas y pragmáticas de su lenguaje (su peculiar melodía o falta de ella, su empleo muy restringido como instrumento de comunicación), la limitación, compulsividad y el carácter obsesivo de sus pensamientos y acciones, y la tendencia de los autistas a guiarse exclusivamente por impulsos internos, ajenos a las condiciones del medio (Riviere, 2001, p. 19).

Pero también hubo diferencias entre las investigaciones de estos dos autores, de la cual es que, a diferencia de Kanner, Asperger tuvo interés educativo el cual mencionó como pedagogía terapéutica ofrecida en la Clínica Universitaria de Viena, siendo para Asperger el autismo

[...] un trastorno de la personalidad que planteaba un reto muy complejo para la educación especial: el de cómo educar a niños que carecerían de esos requisitos motivacionales que llevan a las criaturas de nuestra especie a establecer profundas relaciones afectivas e identificarse con los miembros adultos de ella, incorporando la cultura y humanizándose a través de un proceso abonado por las emociones y los afectos intersubjetivos (Riviere, 2001, p. 19).

Aunque esta investigación no fue dominante durante los primeros veinte años de estudio y tratamiento del autismo debido a que el artículo de Asperger fue desconocido fuera de círculos restringidos de habla alemana y fue hasta 1991 que ese artículo no se tradujo al inglés, además de que en las primeras épocas las investigaciones del autismo que tuvieron relevancia fueron las equivocadas y las que terminaron siendo mitos, que no hacían fácil un enfoque educativo coherente del autismo (Riviere, 2001, p. 19).

En cuanto los años sesenta, setenta y ochenta la educación se convirtió en el tratamiento principal del autismo, en el que influyeron dos factores, por un lado, se desarrolló un procedimiento en cual tenía por objetivo ayudar a mejorar la conducta,

con el cual las personas con autismo se puedan desarrollar y por el otro la creación de centros educativos, encargados específicamente de las personas con autismo.

Para lograr esto se hicieron varias investigaciones una de ellas fue en 1961 por Charles Ferster y Mirian K. DeMyer, en donde se demostró por primera vez la utilidad de los métodos operantes de modificación de conducta para el tratamiento del autismo, ante la posibilidad de controlar mediante procedimientos operantes la conducta de los autistas, se abrió un camino para la creación de programas eficaces para desarrollar el lenguaje, eliminar conductas alteradas, fomentar la comunicación, así como fomentar conductas sociales, de igual manera promover la autonomía, aumentar las capacidades cognitivas y las destrezas funcionales de las personas autistas. Al ser estos programas de aprendizaje, aportaban un papel central a la educación (Riviere, 2001, p. 21).

Uno de los casos más famosos en el estudio del autismo es el caso de Víctor un niño salvaje nacido en Aveyron, Francia. Siendo este encontrado en 1799, en el bosque de Aveyron, del cual se percataron que se encontraba desnudo, estaba muy sucio y tenía múltiples heridas. Se creyó que tenía cerca de 11 años de edad, era mudo y su comportamiento era muy parecido al de un animal salvaje, posteriormente Jean Itard, un médico de una nueva institución para sordomudos, lo toma a cargo y realiza un estudio de este niño, del cual hace una descripción de que mostraba muchos rasgos de autismo, como se conocería muchos años después. Se hace referencia a este comportamiento porque Víctor no miraba directamente a las personas y no jugaba con juguetes, lo que si mostraba era tener una memoria sorprendente respecto de la posición de los objetos en su habitación y resistía a que fueran cambiados de lugar. A su vez tras terapias aplicadas en Víctor, aunque no se obtuvieron grandes avances y nunca logro hablar, se logró mejorar que pudiera mostrar cierto afecto por las personas, y aprendió a comunicarse, aunque no de manera verbal (Paluszny, 1999, p. 16).

2.2. Etiología

El autismo está asociado a múltiples factores, que conducen desde alteraciones psicogenéticas, biogenéticas, bioquímicas, falta de dominancia cerebral, a procesos infecciosos o a trastornos metabólicos, entre otros, los cuales pueden intervenir en

distintas fases del desarrollo ya sea prenatal, perinatal o postnatal del sistema nervioso

Debido a esto han surgido varias preguntas acerca de este Trastorno una de ellas es ¿Cuál puede ser ese conjunto de vías y centros nerviosos, cuya alteración funcional o estructural podría relacionarse con el autismo?

Ante esta pregunta aún no hay alguna respuesta segura, una de las más reconocidas es la que menciona Courchense

[...] la que implica a los lóbulos frontal, prefrontal y temporal de la corteza cerebral y a ciertas estructuras del llamado sistema límbico, tales como la amígdala y quizá el hipocampo. Además, se han encontrado anomalías estructurales en el cerebro y no solo en el cerebro de personas autistas (1988, p. 36).

“Recientemente se descubrió que el cerebro de muchos autistas es de un tamaño considerablemente mayor que el normal (1.537 cc frente a 1.437 cc por término medio), tal como se refleja en estudios de resonancia magnética nuclear” (Piven et al., 1995).

Por medio de estudios neuropsicológicos se ha descubierto a través de las imágenes funcionales del cerebro, alteraciones en las funciones ejecutivas de los niños autistas, estas dependen del buen funcionamiento del lóbulo frontal. Por ellono es extraño que se localicen alteraciones frontales en el autismo (Riviére, 2001, p. 44).

A través de un estudio realizado en gemelos se encontró que

[...] en los dos miembros del par gemelar se produce en un alto porcentaje de gemelos monozigóticos (36% en el estudio de Folstein y Rutter, 1977;95,7%en el de Ritvo et al., 1985), y disminuye mucho en los gemelos vizigóticos (0% en el primer estudio; 23,5% en el segundo). Además, en los hermanos de autistas la incidencia de autismo aumenta entre 50 y 100 veces, y también aumenta la frecuencia de alteraciones cognitivas y lingüísticas (Riviére, 2001, p. 45)

En el año 1957 Kanner menciona que, sin importar los problemas de la herencia y la constitución, las experiencias de la vida han confundido a estos niños, han hecho imposible las relaciones normales y los han conducido al aislamiento y a la conducta

esquizofrénica” (Paluszny, 1999, p. 66).

Por ello algunos investigadores como Bruno Bettelheim y Frances Tustin han apoyado la noción de Kanner sobre la teoría de la etiología ambiental, los cuales desde una perspectiva psicoanalítica explican la conducta del autista como una forma desviada reactiva del desarrollo, tras ello han escrito libros acerca del autismo desde el punto de vista psicodinámico (Paluszny, 1999, p. 66).

“Otros investigadores han pensado en un origen psicógeno del autismo. Algunos han surgido falta de estimulación, carencia de calidez parental o algún conflicto intrapsíquico como resultado de una interacción familiar desviada” (Paluszny, 1999, p. 68).

En cambio, en las décadas de los sesentas y setentas se realizaron investigaciones sistemáticas mediante las cuales se exploraron tales factores, en las que se reveló que no había características en la personalidad de los niños autistas específicas y no existían condiciones de estrés usuales en el ambiente, por ello no fue posible encontrar patrones específicos en los familiares. Por otro lado, en estudios que se realizaron con niños autistas se ha demostrado que tales niños suelen adaptarse adecuadamente una vez que se les ubica en un ambiente distinto, por ello se concluye que el ambiente tiene una significación mínima en el desarrollo de esta condición (Paluszny, 1999, p. 68).

Por otro parte, Ward sugiere una etiología de origen psicológico en relación a una deficiencia neurológica, propone que la angustia de la madre durante el embarazo hace que el niño sea más lento en su desarrollo sensorial. Siendo este el resultado de provocar cambios neuroendocrinos en la madre, los cuales afectan en el feto las estructuras neurales, endocrinas y otras (Paluszny, 1999, p. 68).

Aunado a esto Ward encontró que las madres de los niños autistas informaban de una alta incidencia de estrés durante el embarazo, debido a problemas emocionales, a tensiones en la familia o a otras dificultades significativas, aunque aún no se ha demostrado que la angustia materna sea causa de algunas anomalías en el feto. Por ello esta teoría, como las precedentes, no pueden ser aceptadas, aunque la investigación en el área de las anomalías durante el

embarazo en relación con el autismo es muy importante y requiere más investigaciones de las que se han realizado hasta hoy (Paluszny, 1999, p. 69).

A su vez se ha llegado a especular que el autismo podría ser un trastorno heredado como un gene dominante autosómico, un gene recesivo autosómico o una transmisión vinculada con el sexo, en donde se hacía mención que si un padre tiene la difusión se esperaba que la mitad de sus hijos la heredara, lo cual se comprueba que esto no es verdad, debido a que en una condición recesiva autosómica, para que se pueda producir este trastorno ambos genes deben ser mutantes, por otra parte la hipótesis del trastorno vinculado con el sexo queda descartada en el caso del autismo, esto debido a que la proporción entre la incidencia en hombres y mujeres tendría que ser mucho mayor (Paluszny, 1999, p. 71).

Por ello el análisis anterior muestra que es poco factible que el autismo sea resultado de una simple herencia genética, pero hay indicaciones de cierta tendencia familiar, a partir de ello

[...] ciertos estudios realizados con familias de niños autistas, se ha calculado que existe el 2% de posibilidades de tener otro niño autista en la familia (más que la proporción de 4/10 000 que hay en la población general). En un estudio reciente realizado con 78 niños autistas, el 8% tenía un pariente que también lo era (Colman, 1976) (Paluszny, 1999, p. 72).

Otra causante del autismo está relacionada con algunas infecciones virales que se dan durante el embarazo, las cuales pueden causar daños en el desarrollo del feto. En un estudio realizado con niños que han presentado rubeola congénita, se ha descubierto

[...] que el daño que produce la rubeola en el SNC puede dar origen al síndrome del autismo. Puede argüirse que la rubeola congénita no es la que causa el daño, sino que más bien en tales casos el autismo surge como síndrome secundario, relacionado con el retraso mental o con la privación sensorial resultado de la sordera o la ceguera que suele encontrarse en los niños con rubeola congénita. Este no parece ser el caso. El autismo es un síndrome específico que puede existir en niños que también sufren de retraso mental, ceguera o sordera, pero, como ya se mencionó, no surge secundariamente a partir de estos defectos (Paluszny, 1999, p. 75).

2.3. Clasificación

Realizaré un análisis del DSM-IV y DSM-5 el cual me permita obtener información sobre las diferencias significativas con el autismo clásico, así como el Síndrome de Asperger, sobre todo en lo concerniente al alto funcionamiento de los niños, las habilidades sociales y comunicativas.

La clasificación usada en el DSM-5 diferencia entre el trastorno autista, que equivale al Síndrome de Kanner, y el Síndrome de Asperger. Por un lado, el primero se asocia en un 75% de los casos con retraso mental y por el otro el segundo, que se diferencia principalmente porque no implica limitaciones o alteraciones formales del lenguaje (aunque si otras alteraciones pragmáticas y prosódicas), se acompaña de cocientes intelectuales en la gama normal (Riviére, 2001, p. 25).

Derivado a todo lo anterior, para algunos investigadores las personas con Síndrome de Asperger no son sino autistas de nivel intelectual y lingüístico alto, pero no existe una diferencia cualitativa con los más retrasados o graves y para otros, el Síndrome de Asperger debe distinguirse cualitativamente del Trastorno Autista (Riviére, 2001, p. 27).

Algunas diferencias principales entre el Trastorno de Asperger y el Trastorno de Kanner son dos:

En el caso del Síndrome de Asperger, no se presenta deficiencias estructurales en su lenguaje. Incluso pueden tener capacidades lingüísticas formales extraordinarias en algunos casos, utilizando formulaciones sintácticamente muy complejas y en el caso del Síndrome de Kanner sí tienen limitaciones pragmáticas, como instrumento de comunicación, y prosódicas, en su melodía (o falta de ella), que llaman la atención (Riviére, 2001, p. 28).

Una primera clasificación es el Síndrome de Asperger, en el cual los niños que presentan este síndrome son incapaces de relacionarse con sus iguales, tienen una falta de sensibilidad a las señales sociales, padecen de reciprocidad emocional y no logran comprender las intenciones ajenas, especialmente las dobles intenciones, a su vez tienen inflexibilidad mental y comportamental, lo que ocasiona que aun así sea un pequeño cambio en su rutina puede generar angustia o ansiedad, debido a

que tienen una gran resistencia a los cambios, y un interés excesivo por ciertos contenidos, llegando a tener preocupación por partes de objetos, acciones, situaciones o tareas, así como problemas en el habla o en el lenguaje, teniendo alteraciones prosódicas y características extrañas del tono, ritmo, modulación, etc, no logran interpretar enunciados no literales o con doble sentido y tienen problemas para iniciar o continuar una conversación, también presentan alteraciones de la expresión emocional y motora, en el que tienen ciertas limitaciones o anomalías en el uso de gestos y su capacidad de inteligencia impersonal es normal (Riviére, 2001, p. 29).

En el DSM-IV se plantea la categoría de Trastornos Generalizados del Desarrollo, distinguiendo algunos trastornos o síndromes. Uno de ellos es el Trastorno de Rett o Síndrome de Rett, que se trata de un trastorno acompañado de un nivel severo o profundo de retraso mental, siendo una alteración evolutiva producida después de un periodo de cinco o seis meses de evolución normal al comienzo de la vida, se llega a creer que solo se da en niñas debido a que su implicación es al haber una mutación genética en cromosoma X, que sería inviable en los embriones varones

Este trastorno es manifestado por

[...] la ausencia de actividad funcional con las manos, dedicadas respectivamente a estereotipias de lavado o retorcimiento , aislamiento, retraso importante en el desarrollo de la capacidad de andar (con ambulación rígida y escasamente coordinada, cuando se adquiere y perdida de ella posteriormente en la adolescencia), perdida de capacidades de relación, ausencia de competencia simbólicas y de lenguaje, microcefalia progresiva (pues la cabeza crece a ritmo menor que el resto del cuerpo), alteración de patrones respiratorios, con hiperventilación e hipoventilación frecuentes, ausencia de relación con objetivos y pronostico pobre a largo plazo (Riviére, 2001, p. 30).

Este síndrome está caracterizado porque el desarrollo prenatal y perinatal aparentemente es normal, así como el desarrollo psicomotor lo es en los primeros 5 meses de vida, teniendo un perímetro cefálico normal en el nacimiento. Es importante destacar que se da una pérdida, entre los 5 y los 30 meses, de acciones propositivas adquiridas previamente con desarrollo subsiguiente de estereotipias

(lavado o retorcimiento de manos), así como una pérdida de relación social al principio del trastorno y una aparición de movimientos poco coordinados de tronco o de ambulación y una deficiencia grave del lenguaje expresivo y receptivo y retraso psicomotor grave (Riviére, 2001, p. 30).

Además de estos síndromes, se incluyeron otros tales como el Trastorno Desintegrativo de la Niñez y los Trastornos Profundos del Desarrollo (desde ahora TPD) no especificados, que incluyen el concepto ambiguo de autismo atípico (Riviére, 2001, p. 25).

Por otra parte, en el caso del Trastorno Desintegrativo de la niñez, en el que anteriormente recibía el nombre de Síndrome de Heller y Psicosis regresiva, está implicando “[...] una pérdida de funciones y capacidades previamente adquiridas por el niño, es decir, una clara regresión” (Riviére, 2001, p. 31). Presentando ciertas alteraciones en las capacidades de relación y comunicación, teniendo pautas restrictivas, conductas estereotipadas y actividades mentales.

En el diagnóstico básico que se realiza para obtener si la persona presenta este trastorno es necesario que haya perdido al menos dos de estas áreas: lenguaje expresivo y receptivo, competencias sociales y adaptativas, control de esfínteres vesicales y/o anales, juegos y destrezas motoras (Riviére, 2001, p. 31).

La DSM-IV reconoce finalmente un último tipo de trastorno del desarrollo denominado Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado, siendo este la última forma de clasificar a un niño que no termina de encuadrar en los anteriores subtipos, debido a que existe una gran heterogeneidad entre las personas autistas, pues este es muy diferente dependiendo de factores tales como la edad, el nivel intelectual de la persona que lo sufre y la gravedad de su cuadro (Riviére, 2001, p. 31).

A diferencia del DSM-IV, la última versión del Manual marca diferencias significativas. “El DSM ha desplazado la categoría diagnóstica de Síndrome de Asperger (SA) hacia el diagnóstico de Trastornos del espectro Autista (Harris, 2014), eliminando la independencia diagnóstica de la que gozaba anteriormente e introduciendo una serie de modificaciones significativas” (Rodríguez-Testal, Senín-Calderón y Perona-Garcelán, 2014, p. 222).

Por ello el DSM-5 es caracterizado el Trastorno del Espectro Autista, (TEA) a

través de cinco aspectos, el primero hace referencia a las deficiencias que se presentan en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, del cual puede ser al momento de presentarse una reciprocidad socioemocional, así como no saber cómo comportarse en diversos contextos sociales, no logran tener una conversación o incluso no tienen interés por conocer o hablar con alguna persona (SPNIA, 2017, p. 1).

Un segundo aspecto son los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, interés o actividades, los cuales se pueden presentar ya sea con movimientos estereotipados, o cierto uso de objetos o habla, un ejemplo sería al jugar alinean los juguetes o tienen un orden y si algún objeto se encuentra fuera de su lugar lo acomodan o utilizan frases distintivas, así como la insistencia en la monotonía, no les gusta que se hagan cambios en su rutina, así como en cualquier aspecto de su día a día, como lo es los alimentos, saludos, convivencia, etc. También se presenta un interés restringido o fijo en cuanto a su foco de interés, presentan un fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, en los estímulos sensoriales se puede presentar el hiper o hiporeactividad teniendo un interés por aspectos sensoriales de su entorno, presentando indiferencia ante el dolor, temperatura, o en algunos casos presentan una respuesta negativa ante algunos sonidos o texturas (SPNIA, 2017, p. 3).

Un tercer aspecto son los síntomas presentes en las primeras fases del periodo de desarrollo, las cuales pueden ser manifestadas o no de acuerdo a la demanda social en sus capacidades y lo aprendido en fases posteriores (SPNIA, 2017, p. 4).

Un cuarto aspecto al abordar son los síntomas que llegan a causar un deterioro clínicamente significativo en los aspectos sociales, laborales y en otras áreas importantes.

Y un quinto aspecto son las alteraciones intelectuales y en el desarrollo, debido a que

[...] la discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo (SPNIA, 2017, p. 4).

También se considera que, “Anteriormente el autismo tenía su propia categoría diagnóstica, pero actualmente el TEA (DSM-5) engloba a otros trastornos donde se incluyeron otros que anteriormente tenían su propia categoría diagnóstica, tras haber otros trastornos que comparten la sintomatología del autismo” (SPNIA, 2017, p. 4).

En el TEA hay tres niveles de severidad, por un lado, el nivel uno requiere de apoyo, debido a que en la comunicación social presentan dificultades y alteraciones evidentes, causando que al intentar tener una conversación falle el flujo de ida y vuelta causando que el intento para hacer amigos sea distinto a lo habitual o fracase, a su vez también presentan intereses restringidos o conductas repetitivas, los cuales obstaculizan su independencia (SPNIA, 2017, p. 5).

El nivel 2, requiere de un apoyo substancial, presentando un déficit marcado en las habilidades sociales verbales y no verbales, debido a que ante la relación con otras personas puede responder de manera diferente a lo habitual o incluso se puede reducir su intento de relacionarse, su comportamiento es inflexible y tienen dificultad para afrontar los cambios, así como les molesta o se les dificulta ya sea cambiar el foco de su interés o sus conductas (SPNIA, 2017, p. 5).

En el nivel 3 se requiere de un apoyo muy substancial, puesto que presentan un déficit severo en las habilidades de comunicación social tanto verbales como no verbales, provocando alteraciones severas en su funcionamiento, no logra casi interacción y sus intentos de relacionarse son mínimos, “[...] por ejemplo, una persona con muy pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacciones sociales, y que cuando lo hace, realiza aproximaciones inusuales únicamente para satisfacer sus necesidades y solo responde a acercamientos sociales muy directos” (SPNIA, 2017, p. 5).

En cuestión de comportamiento, se les dificulta demasiado afrontar cambios o comportamientos restringidos o repetitivos (SPNIA, 2017, p. 6).

En lo referente a los Trastornos Generalizados del Desarrollo y los Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado, desaparecen en este último DSM-5, manejando de manera individual los trastornos que los integraban.

2.4. Diagnóstico del TEA

En relación con el diagnóstico de las personas con autismo, se realiza una evaluación diagnóstica de carácter general, partiendo de un enfoque experimental, interventivo y valorativo, del cual esta conformados por diversos pasos; en primer lugar a través de una recogida de información sobre el caso, en segundo lugar se realiza una formulación de hipótesis y deducción de enunciados verificables, en tercer lugar se realiza una contrastación inicial, en cuarto lugar se presentan los resultados iniciales, en quinto lugar se formulan hipótesis funcionales, en sexto lugar se realiza un tratamiento, posteriormente una recogida de datos pertinentes a las hipótesis y se aplica el tratamiento, en séptimo lugar se constatan las hipótesis, en octavo lugar se obtienen los resultados y como último lugar se realiza un seguimiento (Ojea, 2004, p. 30).

En cuanto a los instrumentos que son utilizados para la detección del espectro autista, se realizan a través de pruebas estandarizadas, como lo son las entrevistas estructuradas, que permiten evaluar los criterios básicos del diagnóstico del autismo, a través de ítems midiendo el área del lenguaje-comunicación, comportamiento del sujeto, interacción social y conductas repetitivas y estereotipadas, un ejemplo de estos instrumentos GARS, CHAT, PL-ADOS, PDDST, STAF, ADI-R, ABC Y CSBS (Ojea, 2004, p. 36).

De acuerdo con las características recogidas en el DSM-IV-R (APA, 2000), como resultado se obtuvieron diversos indicadores básicos del espectro autista tales como:

- Sordera aparente paradójica. Falta de respuesta a llamadas e indicaciones
- No comparte focos de atención con la mirada
- Tiende a no mirar a los ojos
- No mira a los adultos vinculares para comprender situaciones que le interesan o extrañan
- No mira lo que hacen las personas
- No suele mirar a las personas
- Presenta juego repetitivo o rituales de ordenar
- Se resiste a cambios de roa, alimentación, itinerarios o situaciones
- Se altera mucho en situaciones inesperadas o que no anticipa

- Las novedades le disgustan
- Atiende obsesivamente, una y otra vez, a las mismas películas de video
- Coge rabinas en situaciones de cambio
- Carece de lenguaje o, si lo tiene, lo emplea de forma ecolalica o poco funcional
- Apenas comparte acciones con los otros
- No señala con el dedo para compartir experiencias
- No señala con el dedo para pedir
- Frecuentemente pasa de las personas como si no estuvieran
- Comprende selectivamente o no comprende el significado de las percepciones
- Pide cosas, situaciones o acciones llevando la mano
- No suele ser el/ella es necesario colocarse frente a frente y ser claro y directivo
- Tiende a ignorar completamente a sus iguales
- No juega con otros niños
- No realiza juegos de ficción, no representa con objetos o sin ellos, situaciones o acciones
- No da la impresión de complicidad interna con los otros, aun cuando manifieste afecto por ellos (Ojea, 2004, p. 31).

Anteriormente tras el diagnóstico del cuadro clínico que realizó Kanner a 11 niños autistas los principales aspectos que menciona son los siguientes:

- El niño muestra deficiencias para relacionarse con personas, presentando una soledad autista extrema.
- El niño no cuenta con una postura anticipatoria al ser levantado en brazos, (no controla sus movimientos voluntarios).
- Presentan problemas en el habla: en algunos casos algunos eran mudos, otros tenían una ecolalia retrasada, los pronombres personales eran repetidos como se oían y existía literalidad en la comprensión del lenguaje.
- Muestra obsesión o angustia ante amenaza de cambios.
- Existen limitaciones en actividades espontaneas.
- Presentan reacciones a intrusiones externas, como lo son ruidos fuertes y movilidad de objetos.
- Presentan interés ante objetos y reaccionan a las personas como si fueran objetos fragmentados.
- Tienen una excelente memorización.
- Los niños son físicamente normales, dan muestra de poseer buen potencial cognoscitivo y una mentalidad seria
- Todos los niños autistas provienen de familias muy inteligentes (Paluszny,

1999, pp. 37-38).

Poco después de las primeras descripciones de Kanner, para evitar criterios y diagnósticos erróneos, varios investigadores establecieron puntos críticos y diseñaron escalas de calificación del autismo.

Polan y Spencer en 1959 elaboraron una lista de calificación de cinco categorías:

- Distorsión del lenguaje
- Aislamiento social
- Falta de integración a las actividades
- Obsesividad y nerviosismo
- Historia familiar (Paluszny, 1999, p. 38).

En 1961, el grupo The British Working Party, bajo la dirección de Mildred Greak (1964), formulo una lista que contenía nueve puntos guía para diagnosticar esquizofrenia en la niñez. Estos nueve puntos describían al niño autista, pero los criterios se referían a la esquizofrenia e incluían a otros, además de los autistas (Paluszny, 1999, p. 38).

Por otro lado, Rimland diseñó un cuestionario el cual podían responder los padres, siendo este dirigido para establecer las diferencias entre los niños autistas y niños que presentaran otras alteraciones, principalmente la esquizofrenia (Paluszny, 1999, p. 38).

A su vez Lotter en 1966 “[...] diseño una lista diagnóstica cuando estudió la incidencia de autismo en Middlesex, Inglaterra” (Paluszny, 1999, p. 38).

Por su parte, De Myer y Churchill en 1971 diagnosticaron el autismo, tomando comoreferencia los puntos principales que menciona Kanner:

- Aislamiento emocional anterior a la edad de tres años.
- Carencia de comunicación verbal
- Uso a funcional y repetitivo de los objetos
- Fracaso para participar en una actividad lúdica, ya sea solo o con otros niños (Paluszny, 1999, p. 38).

Se descubrió que los niños autistas se diferenciaban de los que presentaban esquizofrenia temprana, debido a que estos mostraban periodos de relaciones sociales normales y un cierto grado de comunicación verbal, presentando

anormalidades en el habla (Paluszny, 1999, p. 39).

Al realizarse diferentes comparaciones entre las escalas presentadas anteriormente se llegó a la conclusión de que era necesario definir cuáles de los muchos síntomas del autismo se encontraban en todos los niños autistas y eran significativamente menos frecuentes en grupos con otros diagnósticos, debido a esto se encontraron solamente síntomas esenciales para el diagnóstico y también específicos de este grupo de niños los cuales eran:

- Fracaso profundo y generalizado en desarrollar relaciones sociales
- Retraso de lenguaje, comprensión defectuosa, ecolalia y reversión de pronombres
- Fenómenos ritualistas o compulsivos (Paluszny, 1999, p. 39)

Posteriormente Rutter encontró otros cuatro síntomas frecuentes en este grupo de niños autistas, pero que no se encontraban presentes en todos los niños autistas los cuales eran:

- Movimientos repetitivos estereotipados.
- Atención muy corta.
- Autolesiones.
- Control de esfínteres retrasado (Paluszny, 1999, p. 39).

“Los síntomas específicos de Rutter generalmente confirmaban las observaciones de Kanner, y estos síntomas críticos fueron los criterios clave empleados por la mayoría de los trabajadores para diagnosticar el autismo” (Paluszny, 1999, p. 39).

García menciona que algunas perturbaciones que se presentan comúnmente respecto al área del lenguaje en el autismo están relacionadas en un retraso en la adquisición del lenguaje, otros lo consiguen y después lo pierden junto a otras funciones de la comunicación (Arrebillaga, 2009, p. 82).

Entre los problemas del lenguaje que aparecen como específicos del autismo este autor menciona:

- Retraso o ausencia del habla, sin ningún gesto compensatorio.
- Falta de respuesta, al habla de los demás.
- Uso estereotipado y repetitivo del lenguaje.
- Anormalidades en la prosodia (en el tono, acentuación y entonación).

- Dificultades semánticas y conceptuales
- Comunicación no verbal anormal (los gestos y la expresión facial)
- Empleo de neologismos Parafasias paradigmáticas o fonemáticas: caracterizada por errores en el encadenamiento de fonemas para formar las palabras.
- Parafasias sintagmáticas o parafasias verbales morfológicas: afectan la estructura de la palabra con independencia completa del significado de la misma
- Ecolalia
- Lenguaje metafórico: se trata de comentarios raros porque basan en experiencias únicas, y no remiten a experiencias más generales.
- Inversión pronominal: los niños autistas no atienden la coherencia global, tienen problemas para apreciar aspectos muy sutiles de los papeles sociales, tienen dificultad con los tiempos de los verbos.
- Conductas ritualistas: realizan actividades repetitivas y ritualistas en una forma unidireccional que es diferente a los aspectos más sociales (Arrebillaga, 2009, pp. 82, 84).

En definitiva, en el TEA se pueden generalizar las características que comparten las personas que presentan este síndrome, pero en realidad se debe tener en claro que no hay dos personas con TEA que sean iguales o que compartan exactamente la misma apariencia, por ello no se puede encontrar una descripción completa o precisa de cada caso (Taylor, 2015, p. 23).

2.5. Evaluación psicopedagógica

El principal objetivo de la evaluación psicopedagógica es determinar el perfil de habilidades y necesidades educativas del alumno con TEA, valorando información sobre la historia evolutiva del desarrollo, su capacidad intelectual, conducta adaptativa, comunicación- lenguaje, competencia social e intereses y actividades, y con ello más adelante se pueda planificar y elaborar programas de intervención educativa (Ruiz, 2015, p. 18).

Se lleva a cabo un proceso que consta de tres fases: detección, cribaje y evaluación “En la fase detección se observan una serie de indicaciones para determinar si algo en el desarrollo del niño en la escuela, en su contexto familiar” (Ruiz, 2015, p. 11).

En la fase de cribaje consiste en pasar una serie de cuestionarios o escalas que establecen un punto de corte, que nos ayuda a tomar la decisión sobre la necesidad de realizar una valoración exhaustiva para determinar la existencia del TEA a identificar las necesidades educativas que se deriven del mismo (Ruiz, 2015, p. 14).

En relación con la evaluación, en la actualidad se centra además en la interacción que se establece entre alumno/a y los diferentes entornos en los que se desarrolla, teniendo en cuenta tanto los puntos débiles como los fuertes para su intervención educativa (Ruiz, 2015, p. 16).

Riviére menciona que las tareas de valoración psicoeducativa son como primer punto recolectar información de la familia e informes anteriores del alumno con TEA, en segundo lugar, establecer una relación adecuada con el niño, un tercer punto valorar las áreas de los procesos cognitivos, como cuarto punto tener contacto directo con otros profesionales tales como psicólogos, pedagogos, neurólogos, etc, un quinto punto es definir los valores psicométricos y la logística cualitativa, un sexto punto es la elaboración de un informe preciso, mencionando los valores funcionales, análisis del contexto y realizar propuestas psicoeducativas y un séptimo y último punto es mantener relaciones con padres, profesores con el fin de llevar un seguimiento de apoyo (Ruiz, 2015, p. 16).

Un aporte importante y que me gustaría referir es el de Riviére a través de su Inventario de Espectro Autista (I.D.E.A), el cual sirve para evaluar doce dimensiones de una persona con espectro autista o con algún trastorno profundo del desarrollo

Las utilidades principales de este inventario son tres:

En primer lugar “Establecer inicialmente, en el proceso diagnóstico, la severidad de los rasgos autistas que presenta la persona” (Riviére, 1997, p. 1).

En segundo lugar “Ayudar a formular estrategias de tratamiento de las dimensiones, en función de las puntuaciones en ellas” (Riviére, 1997, p. 1).

En tercer lugar “Someter a prueba los cambios a medio y largo plazo que se producen por efecto del tratamiento, valorando así su eficacia y las posibilidades de cambio de las personas con E.A” (Riviére, 1997, p. 1).

El análisis de los resultados de IDEA aplicados a Alexander, se presentarán más adelante en la parte de entrevista en el tercer capítulo.

DIMENSIONES	ESCALA	PUNTUACION
Dimensión social		1+2+3
1.Trastorno de la relación social		1
2.Trastorno de la referencia conjunta		4
3.Trastorno intersubjetivo y mentalista		2
Dimensión de la comunicación y el lenguaje		4+5+6
4.Trastorno de las funciones comunicativas		3
5.Trastorno del lenguaje expresivo		4
6.Trastorno del lenguaje receptivo		4
Dimensión de anticipación/flexibilidad		7+8+9
7.Trastorno de anticipación		2
8.Trastorno de la flexibilidad		4
9. Trastorno del sentido de la actividad		3
Dimensión de la simbolización		10+11+12
10.Trastorno de la ficción		4
11.Trastorno de la imitación		3
12.Trastorno de la suspensión		4
PUNTUACION TOTAL EN EL ESPECTRO AUTISTA		38

Dimensiones	Puntuación
Dimensión social	
1.Trastorno de la relación social	
1.1 Aislamiento completo. No apego a personas específicas. No relación con adultos o iguales	0
1.2 Incapacidad de relación. Vínculo con adultos. No relación con iguales	0
1.3 Relaciones infrecuentes, inducidas, externas con iguales. Las relaciones más como respuesta que a iniciativa propia	0

1.4 Motivación de relación con iguales, pero falta de relaciones por dificultad para comprender sutilezas sociales y escasa empatía. Conciencia de soledad	1
1.5 No hay trastorno cualitativo de la relación	0
2. Trastorno de las capacidades de referencia conjunta	
2.1 Ausencia completa de acciones conjuntas o interés por las otras personas y sus acciones	0
2.2 Acciones conjuntas simples, sin miradas “significativas” de referencia conjunta	1
2.3 Empleo de miradas de referencia conjunta en situaciones dirigidas, pero no abiertas	0
2.4 Pautas establecidas de atención y acción conjunta, pero no de preocupación conjunta	2
2.5 No hay trastorno cualitativo de las capacidades de regencia conjunta	1
3. Trastorno de las capacidades intersubjetivas y mentalistas	
3.1 Ausencia de pautas de expresión emocional colectiva (i.e. Intersubjetividad primaria). Falta de interés por las personas	0
3.2 Respuestas intersubjetivas primarias, pero ningún indicio de que se vive al otro como “sujeto”.	1
3.3 Indicios de intersubjetivas secundarias, sin atribución explícita de estados mentales. No se resuelven tareas de T.M	0
3.4 Conciencia explícita de que las otras personas tienen mente, que se manifiesta en la solución de la tarea de TM de primer orden. En situaciones reales, el mentalismo es lento, simple y limitado	1
3.5 No hay trastorno cualitativo de capacidades intersubjetivas y mentalistas	0

Dimensión de la comunicación y el lenguaje	
4. Trastorno de las funciones comunicativas	
4.1 Ausencia de comunicación (relación intencionada, intencional y significativa), y de conductas instrumentales con personas	1
4.2 Conductas instrumentales con personas para lograr cambios en el mundo físico (i. e Para pedir), sin otras pautas de comunicación	0
4.3 Conductas comunicativas para pedir (cambiar el mundo físico) pero no para compartir experiencia o cambiar el mundo mental	1
4.4 Conductas comunicativas de declarar, comentar, etc. Con escasas “cualificaciones subjetivas de la experiencia” y declaraciones sobre el mundo interno	1
4.5 No hay trastorno cualitativo de las funciones comunicativas	0
Trastorno del lenguaje expresivo	
5.1 Mutismo total o funcional. Puede haber verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas	0
5.2 Lenguaje compuesto de palabras sueltas o ecolalias. No hay creación formal de sintagmas y oraciones	1
5.3 Lenguaje oracional. Hay oraciones que no son ecolalias, pero que no configuran discurso o conversación	2
5.4 Discurso y conversación, con limitaciones de adaptación flexible en las conversaciones y de selección de temas relevantes. Frecuentemente hay anomalías prosódicas	0
5.5 No hay trastorno cualitativo del lenguaje expresivo	1

6.Trastorno del lenguaje receptivo	
6.1 “Sordera central”. Tendencia a ignorar el lenguaje. No hay respuesta a órdenes, llamadas o indicaciones.	2
6.2 Asociación de enunciados verbales con conductas propias, sin indicios de que los enunciados se asimilen a un código	0
6.3 Comprensión (literal y poco flexible) de enunciados, con alguna clase de análisis estructurales. No se comprende discurso	1
6.4 Se comprende discurso y conversación, pero se diferencia con gran dificultad el significado literal del intencional	0
6.5 No hay trastorno cualitativo de las capacidades de comprensión	1
Dimensión de la anticipación/ flexibilidad	
7. Trastorno de la anticipación	
7.1 Adherencia inflexible a estímulos que se repiten de forma idéntica (p.e, películas de video). Resistencia intensa a cambios. Falta de conductas anticipatorias	0
7.2 Conductas anticipatorias simples en rutinas cotidianas. Con frecuencia, oposición a cambios y empeoramiento en situaciones que implican cambios	0
7.3 Incorporadas estructuras temporales amplias (por ej “curso” vs “vacaciones”). Puede haber reacciones catastróficas ante cambios no previstos	1
7.4 Alguna capacidad de regular el propio ambiente y de manejar los cambios. Se prefiere un orden claro y un ambiente predecible	1
7.5 No hay trastorno cualitativo de las capacidades de anticipación	0
8 Trastorno de la flexibilidad	
8.1 Predominan las estenotipias motoras simples	0
8.2 Predominan los rituales simples. Resistencia a cambios mínimos	1

8.3 Rituales complejos. Apego excesivo a objetos. Preguntas obsesivas	2
8.4 Contenidos obsesivos y limitados de pensamiento. Intereses poco funcionales y flexibles. Rígido perfeccionismo	0
8.5 No hay trastorno cualitativo de la flexibilidad	1
9. Trastorno del sentido de la actividad	
9.1 Predominio masivo de conductas sin meta. Inaccesibilidad a consignas externas que dirijan la actividad	1
9.2 Solo se realizan actividades funcionales breves con consignas externas. Cuando no las hay, se pasa al nivel anterior	0
9.3 Actividades autónomas de ciclo largo, que no se viven como partes de proyectos coherentes, y cuya motivación es externa	1
9.4 Actividades complejas de ciclo muy largo, cuya meta se conoce y desea, pero sin una estructura jerárquica de prevenciones biográficas en que se inserten	0
9.5 No hay trastorno cualitativo del sentido de la actividad	1
Dimensión de la simbolización	
10. Trastorno de la Ficción y la imaginación	
10.1 Ausencia completa de juego funcional o simbólico y de otras competencias de ficción	0
10.2 Juegos funcionales poco flexibles, poco espontáneos y de contenidos imitados	1
10.3 Juego simbólico, en general poco espontáneo y obsesivo. Dificultades importantes para diferenciar ficción y realidad	1
10.4 Capacidades complejas de ficción, que se emplean como recursos de aislamiento. Ficciones poco flexibles	0
10.5 No hay trastorno de competencias de ficción e imaginación	2
11. Trastorno de la imitación	
11.1 Ausencia completa de conductas de imitación	0

11.2 Imitaciones motoras simples, evocada. No espontaneas	1
11.3 Imitación espontanea esporádica, poco versátil e intersubjetiva	0
11.4 Imitación establecida. Ausencia de modelos internos	1
11.5 No hay trastorno de las capacidades de imitación	1
12. Suspensión (capacidad de crear significantes)	
12.1 No se suspende pre-acciones para crear gestos comunicativos. Comunicación ausente o por gestos instrumentales con personas	0
12.2 No se suspenden acciones instrumentales para crear simbólicos inactivos. No hay juego funcional	0
12.3 No se suspenden propiedades reales de cosas o situaciones para crear ficciones y juegos de ficción	2
12.4 No se dejan en suspenso representaciones para crear o comprender metáforas o para comprender que los estados mentales no se corresponden necesariamente con las situaciones	1
12.5 No hay trastorno cualitativo de las capacidades de suspensión	1
TOTAL	

<https://www.asemco.org/documentos/asemco-idea.pdf> Riviére, 1997, pp.

Por ello la evaluación psicopedagógica en un niño con TEA se debe realizar a través de diversas evaluaciones que tendrán que estar sujetas de acuerdo a las características del sujeto evaluado y a las que requiera el especialista que realiza el estudio. Una diversidad de ellas y de las que le parezca pertinente utilizar son evaluación diagnóstica, evaluación psicológica, evaluación personal con la cual se verá reflejado la capacidad cognitiva, las funciones ejecutivas, habilidades adaptativas, capacidades de ficción, competencia socio afectiva, habilidades de interacción social en relación con adultos y con iguales, así como las emociones, la percepción de su auto concepto y por último se debe realizar una evaluación escolar

2.5.1 Evaluación diagnóstica

Esta evaluación se realiza a través de la recolección de información detallada del comportamiento de la persona, tanto en situaciones clínicas como en situaciones naturales en diversos contextos, como lo son la familia, la escuela, comunidad, entre otros. Con el objetivo de que se puedan llevar a cabo revisiones periódicas que le faciliten a los profesionales información para saber cuáles son sus necesidades educativas y se le pueda brindar una ayuda adecuada, al igual que el tratamiento que sea necesario, y obtener su diagnóstico clínico (Martínez y Cuesta, 2013, p. 115).

Esta información se puede recolectar a través de entrevista con los padres, por medio de cuestionarios e inventarios claves para ayudar en la organización y sistematización de la información, se puede utilizar alguna fuente por medio de videos en donde el niño este en el contexto familiar y este en una interacción habitual ya sea un cumpleaños, reunión familiar, o de contextos de interacción con iguales por ejemplo en el parque, escuela, así como los informes médicos, psicológicos y pedagógicos que la familia pueda aportar (Martínez y Cuesta, 2013, p. 119)

También se puede realizar una prueba conocida como ADI-R (Autista Diagnostic Interview-Re-Vised. Rutter, Le Couter y Lord, (2008) es considerada la entrevista semi- estructurada para familias más eficaz en el diagnóstico de los Trastornos del Espectro del Autismo. En ella se pueden explorar las tres áreas de alteración en la interacción social recíproca, las limitaciones comunicativas y de lenguaje, el juego, las conductas ritualizadas o perseverantes y el momento en que aparecieron. Esta prueba tiene un tiempo de ejecución establecido en torno a 3 horas (Martínez y Cuesta, 2013, p. 120)

2.5.2. Evaluación psicológica

Esta evaluación pretende identificar el nivel intelectual y las capacidades cognitivas del niño, así como la personalidad y poner en evidencia los diferentes mecanismos psicopatológicos conscientes o inconscientes que actúan en la psicosis, a través de diferentes test proyectivos (Ferrari, 2000, p. 57)

Algún test utilizado para medir el nivel de desarrollo intelectual del niño puede ser a través de la escala Brunet – Lezine se realiza en un periodo de 1 a 30 meses, lo cual permite obtener un cociente de desarrollo explorado a través de la postura, la motricidad, la coordinación oculomotriz, el lenguaje y la socialización (Ferrari, 2000, p. 57).

Otra escala que permite calcular la edad de desarrollo verdad o no verbal es la escala de eficiencia intelectual (EDEI), se realiza en un periodo de tres a once años (Ferrari, 2000, p. 58).

La CARS esta escala evalúa la sintomatología autística a partir de la observación directa del niño. Esta escala incluye 15 sub-escalas, cada una de las cuales delimita un terreno particular. La nota atribuida tiene en cuenta, a la vez, las frecuencias y la intensidad de los comportamientos observados (Ferrari, 2000, p. 59).

2.5.3. Evaluación personal

En esta evaluación se debe evaluar la capacidad cognitiva, en la cual la mayoría de los niños con TEA presentan un perfil cognitivo disarmónico y a su vez mejores habilidades en aspectos viso perceptivos que verbales, haciendo que en algunas actividades académicas se destaquen por ejemplo en la memoria visual, en la música, dibujar, etc (Ruiz, 2015, p. 20).

Por ello es importante que se evalué el CI, debido a que este constituye un buen predictor pronóstico, así como las habilidades verbales y no verbales, observando sus percepción, atención, memoria, comprensión, simbolismo y representación, la cual se puede observar en el juego y en la imitación (Ruiz, 2015, p. 20).

Esta evaluación se puede realizar a través de pruebas o test normativos como lo es

“La escalas Brunet- Lezine o Batelle en el desarrollo evolutivo, o a través de pruebas de capacidades cognitivas verbales como la escalas wechler, mc carthy-MSCA, etc” (Ruiz, 2015, p. 20).

“Así como la prueba del perfil psicoeducativo de Schopler y Reichler, el cual define los niveles de desarrollo en imitación, percepción, motricidad fina y gruesa,

integración oculomanuall, desarrollo cognitivo y cognitivo verbal” (Ruiz, 2015, p. 21).

Otra función importante a evaluar es la función ejecutiva la cual ayuda a tomar decisiones complejas, debido a que incluye la memoria de trabajo, planificación, el control de impulsos, permite realizar una búsqueda organizada y tener flexibilidad en el pensamiento y en la acción (Ruiz, 2015, p. 27).

Esta función en las personas con TEA, suele estar afectada y esto conlleva ciertas dificultades en la vida diaria un ejemplo de ello es les cuesta llevar una organización, secuencia de pasos y poder resolver algún problema, así como hacer planes y seguirlos, se les dificulta tomar decisiones y comenzar u finalizar alguna actividad, debido a que suelen distraerse muy fácil y no logran organizar y manejar el tiempo de forma adecuada (Ruiz, 2015, p. 27).

“En esta función ejecutiva lo que se evalúa es la atención, memoria, planificación, organización, flexibilidad, inhibición de respuesta” (Ruiz, 2015, p. 27).

Se evalúa a través de la observación, de un test o cuestionarios, para obtener cuál es su estilo de aprendizaje (Ruiz, 2015, p. 27).

También se debe evaluar las habilidades adaptativas, debido a que las personas con TEA suelen tener comportamientos repetitivos y estereotipados, lo cual ocasiona que tengan sus propios intereses, comportamientos y actividades establecidas, lo cual si llega a ver un cambio en ellas se les dificulte enfrentarse a diferentes situaciones y lograr adaptarse a ellas (Ruiz, 2015, p. 30).

Lo que se evalúa es la comunicación, el cuidado personal, su vida diaria ya sea en el hogar o en el entorno escolar, observando cómo lleva las habilidades sociales (Ruiz, 2015, p. 30).

Esta evaluación se puede llevar mediante la aplicación de escalas, un ejemplo de ello sería las escalas Merrill Palmer o el inventario Batelle de desarrollo (Ruiz, 2015, p. 31). En las cuales se utilizan dos tipos de herramientas:

Por un lado [...] las herramientas normativas, las cuales proporcionan puntuaciones en las que se comparan el desempeño de un individuo con una muestra de referencia y por el otro lado las criterioales, en las que simplemente se constata el dominio, o no de un amplio listado de habilidades adaptativas (Ruiz, 2015, p. 31).

Las capacidades de ficción se evalúan a través del juego simbólico, la imaginación y la creatividad, siendo de gran importancia en la infancia, ayudando a los niños a ponerse en el lugar del otro, pensar como los demás, obtener conocimientos y pensamientos externos a los propios (Ruiz, 2015, p. 33).

Algunos aspectos a tomar en cuenta en la evaluación del juego son

Juego motor: solitario, social y con objetos

Juegos funcionales con objetos reales y con miniaturas

Juego simbólico o de ficción sustitución de objetos, atribución de propiedades ficticias, con objetos ficticios, sin objeto, planificación y secuenciación (Ruiz, 2015, p. 33).

Las Habilidades básicas de interacción social se evalúan a través de rutinas sociales, van desde el saludo, la presentación, dar gracias, etc. Se debe evaluar si la respuesta se da de forma espontánea y en qué contexto se da, así como valorar la flexibilidad en su uso (Ruiz, 2015, p. 37).

Se debe evaluar cómo es la interacción con los adultos y con sus iguales, por un lado, las habilidades de relación con los adultos se deben evaluar también, cómo se inicia la interacción y en qué contexto está, y cuál es el motivo por el que está realizando la interacción. Por ejemplo, puede ser por que requiera alguna necesidad, ayuda o deseo, mencionar alguna preocupación o queja, o en algunas ocasiones querer hablar de algún tema de su interés o compartir una idea (Ruiz, 2015, p. 37).

En el contexto escolar es importante observar cómo es su interacción con el profesor, visualizar cuál es su respuesta ante la llamada de atención, al indicarle alguna instrucción o al realizarle un comentario sobre alguna corrección (Ruiz, 2015, p. 38)

Por otro lado, las habilidades de relación con sus iguales, se debe evaluar cómo es su respuesta ante el acercamiento con los demás niños, si tienen conductas espontáneas de cooperación y ayuda, saber si logra reconocer en qué momento y cómo puede proporcionar ayuda o, al contrario, como él puede solicitarla a los demás. A su vez, si logra imitar a sus compañeros, si logra tener la capacidad de empatía y con ello se pone en el lugar de los otros, y logra compartir sentimientos,

intereses o preocupaciones, también es importante observar si logra dar y recibir elogios o inclusive críticas y como responde a ellas (Ruiz, 2015, p. 38).

En este contexto también se debe evaluar cómo es su relación en el juego conjunto y el trabajo en equipo, debido a que es importante que sepa jugar junto con sus compañeros, compartiendo los materiales, cómo se integra al juego, si logra respetar y seguir turnos, si logra proponer sus ideas y respetar la de los demás, también si logra adaptarse y respetar las reglas del juego grupal (Ruiz, 2015, p. 39).

Otra habilidad importante a evaluar son sus emociones y su auto concepto, se debe observar si logra identificar emociones simples y complejas, como lo son la alegría, miedo, ira, aburrimiento, orgullo, etc. Se debe observar si logra comprender y adecuar su comportamiento en relación a estas y si logra comprender las emociones de los demás (Ruiz, 2015, p. 39).

Y en el caso de su Auto concepto se evalúa la percepción que el niño tiene sobre sí mismo (Ruiz, 2015, p. 39).

En el caso de la resolución de conflictos se evalúa la capacidad que tiene el alumno para identificar un problema, y si logra proponer una solución adecuada y si a través de una negociación de soluciones puede llegar a acuerdos en conjunto, debido a que en niños con TEA se pueden presentar interpretaciones erróneas ante diversos conflictos debido a que se dan

“[...] por la dificultad que tienen los alumnos para interpretar adecuadamente las situaciones, debido a que un roce puede ser interpretado como agresión, una mirada como una burla. Será preciso analizar las situaciones conflictivas e indagar en la percepción del alumno de la situación” (Ruiz, 2015, p. 39).

Un aspecto importante a evaluar es la comunicación y el lenguaje. La comunicación no verbal se puede valorar a través del contacto visual, permitiendo la interacción entre el receptor y el emisor, con ello se puede lograr una escucha activa o identificar la expresión de emociones, así como reconocer los rostros y gestos de las demás personas, este contacto permite la activación de tres sistemas claves en la socialización, la primera son las neuronas espejo, las cuales son un “complejo sistema de neuronas que se activan ante los actos motrices y verbales, imitando al gesto motor y permitiendo el análisis del mismo y su intencionalidad” (Ruiz, 2015,

p. 56).

El segundo sistema es la teoría de la mente, siendo este una indagación interior de lo que la otra persona puede estar pensando, teniendo la capacidad de atribuir ya sea un pensamiento o sentimiento a otra persona de acuerdo al análisis de la información que se obtiene de ella (Ruiz, 2015, p. 56).

El tercer sistema es la empatía, caracterizada por sentir lo que siente la otra persona, al ponernos en su lugar y adaptar nuestras acciones de acuerdo a lo que percibimos que puede estar pensando el otro (Ruiz, 2015, p. 56).

A través de la expresión facial y los gestos se puede sustituir o acompañar al lenguaje oral, debido a que con ello puede haber una gran interacción y con ello poder transmitir las emociones o sentimientos a las demás personas (Ruiz, 2016, p. 57).

Por otro lado, está la comunicación verbal en la cual se debe evaluar si existe alguna pragmática, siendo esta un problema que las personas pueden presentar en el uso del lenguaje comunicativo, ya sea que les cueste relacionarse con los demás, formular preguntas, realizar una petición o aclaración (Ruiz, 2015, p. 58).

Se debe observar si existe un lenguaje receptivo el cual es caracterizado por “Comprender intenciones comunicativas de los demás, aunque no sean literal del lenguaje, así como la comprensión ante conceptos abstractos” (Ruiz, 2015, p. 58).

Al igual que un lenguaje expresivo el cual está caracterizado por tipos de oraciones que suele usar, si hace repertorio fonológico- fonético, como es su vocabulario y los aspectos suprasegmentales del habla, como lo son la entonación, volumen y timbre (Ruiz, 2015, p. 59).

2.5.4. Evaluación escolar

Se debe evaluar el estilo de aprendizaje, y con ello se puedan adaptar estos estilos a la enseñanza en relación a los puntos fuertes del estudiante, y con ello asegurar que los niños con TEA tengan una mayor oportunidad de éxito y desempeño escolar (Ruiz, 2015, p. 71).

Los alumnos con TEA aprenden a través de un orden, el primer orden es a través de cómo su cerebro recibe, almacena y asocia los estímulos que le llegan,

ya sea desde un medio externo, o desde su propia perspectiva, el segundo orden es la memoria, la asociación, la coherencia central y el procesamiento en los detalles, una gran fortaleza que tienen estos alumnos es su memoria visual debido a que puede ser fotográfica, se les facilita poder aprender a través de la vista ya sea a través de imágenes, videos, entre otros medios visuales, pueden analizar cada detalle y darle un significado global, como tercer y último orden es la capacidad representacional, siendo esta la flexibilidad mental, el cómo ellos planean y monitorean su información para lograr obtener una respuesta adecuada (Ruiz, 2015, p. 72).

Por ello es necesario que el contexto educativo para estos alumnos sea estructurado y directivo, que sea concreto, claro y estructurado con base en los contenidos que se verán, a través de ambientes sencillos que le permitan o faciliten una percepción y comprensión adecuada, estableciendo el material, tiempos y secuencias de cada tarea que se debe de realizar (Ruiz, 2015, p. 74).

Algunos aspectos claves que se deben trabajar con alumnos con TEA son:

- Reconocer sus logros y fomentar su autoestima
- Plantear estrategias para generalizar lo aprendido a diferentes contextos
- Precisar estrategias de imitación y mejorar los procesos de simbolización
- Mejorar el pensamiento concreto y desarrollar la capacidad de abstracción
- Trabajar aptitudes que requieren en cada caso (percepción, memoria y atención)
- Ayudarles a percibir lo significativo mediante códigos y estímulos
- Favorecer el desarrollo de la memoria comprensiva
- Desarrollar un pensamiento menos rígido más flexible (Ruiz, 2015, p. 74).

Se debe reconocer la forma en que se perciben los alumnos con

- Hipersensibilidad auditiva: causa molestia o hasta dolor, es por eso que ellos se tapan los oídos
- Hipersensibilidad visual: rechazan algunos estímulos visuales, por lo cual en ocasiones se tapan los ojos o miran de reajo, para manejar la situación
- Hipersensibilidad táctil, por lo que rechazan el contacto con algunas texturas
- Hipersensibilidad olfativa y gustativa los conduce a ser muy selectivos con ciertos alimentos

- Alto umbral al dolor
- Sobre selección sensorial: atracción por ciertos estímulos como son la fascinación por ver girar objetos, escuchar el sonido que provoca al golpear la mesa con un objeto, el buscar materiales con olores fuertes para percibir su aroma. Esta preferencia perceptiva los conduce a las auto estimulaciones, las cuales producen en ellos una relajación momentánea (Ruiz, 2015, p. 72).

2.6 Tratamiento del TEA

En el caso del TEA hay diversidad de tratamientos los cuales se dividen en las siguientes categorías: farmacológicos, conductuales, del desarrollo, educacionales, socio relacionales, psicológicos o complementarios y alternativos.

La medicina ha contribuido con grandes avances para ayudar con el tratamiento de algunos síntomas, a pesar de que aún se desconoce la causa del autismo.

Los fármacos pueden ser utilizados para el tratamiento de síntomas específicos yasea que interfieran en su educación, o puedan estar causando un peligro para el niño que tenga este trastorno. Un ejemplo sería al presentar alguna conducta auto agresiva o no se pueda concentrar en las actividades escolares que se le indiquen (Powers, 1999, p. 79)

Los fármacos que se determinan con mayor frecuencia son neurolépticos o tranquilizantes mayores; como tioridacina y haloperidol, los cuales ejercen efectos específicos sobre el cerebro, reduciendo la actividad de la dopamina, regulando ciertos problemas conductuales, para así evitar conductas auto agresivas o movimientos repetitivos ya se de manera estereotipada o carentes de propósito, a su vez ayudan a incrementar la atención y con ello obtengan una mayor capacidad para poder aprender (Powers, 1999, p. 79)

Aunque estos fármacos tengan diversos beneficios es importante que la familia y suentorno escolar estén al pendiente por si ocurre algún efecto colateral, debido a queestos pueden presentarse de acuerdo a las dosis proporcionadas. Los efectos máscomunes de estos tranquilizantes mayores pueden ser sedativos o somníferos, lo cual haría que el niño quede sobre sedado y por lo cual no se encuentre en condiciones para realizar sus actividades diarias, así como presentar problemas en el movimiento desarrollando posturas peculiares o espasmos musculares ya sea

alrededor de la cabeza o el cuello, así como resequedad en la boca, estreñimiento, visión borrosa, entre otros efectos (Powers, 1999, p. 80).

Por otro lado, algunos efectos que no son tan comunes son alteraciones en el funcionamiento del hígado y en las células sanguíneas. También se puede presentar insomnio o agitación, así como presentar sensibilidad en la piel por el sol o en otras ocasiones alarmantes reacciones alérgicas (Powers, 1999, p. 80).

Después de que se suspende un fármaco, o cuando este se ha administrado durante largo tiempo, pueden presentarse asimismo otros efectos colaterales. Por ejemplo, un niño puede desarrollar movimientos desusados de cabeza y cuerpo, los cuales suelen desaparecer algunas semanas o algunos meses después de haber suspendido el medicamento. Sin embargo, el efecto colateral de estos fármacos que provoca mayor preocupación es la condición conocida con el nombre de *disquinesia tardía*. Esta se presenta típica y exclusivamente al cabo de un periodo de tratamiento muy prolongado. En la disquinesia tardía, los movimientos del rostro, es decir, muecas y movimientos extraños con la lengua, se acompañan de movimientos desusados del cuerpo y de las manos. Es probable que semejantes problemas sean reflejo de cambios en la sensibilidad del cerebro para con los neurotransmisores (Powers, 1999, p. 80).

Por ello estos tratamientos se deben utilizar con moderación, deben ser supervisados y la duración de este mismo debe ser en un lapso lo más breve posible

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la elección de los fármacos según sus necesidades y los factores por los cuales está presentando el niño, en el caso de los niños inquietos, son más efectivos los fármacos sedantes, al principio se le asigna una dosis baja y de acuerdo a la respuesta se va ajustando, para así evitar cualquier riesgo colateral que pueda tener con algún fármaco, teniendo el objetivo de que favorezcan en su desempeño escolar (Powers, 1999, p. 81).

Otros tranquilizantes que pueden ayudar a estos niños son los tranquilizantes menores, denominados Valium MR y Librax MR, así como incrementar una dieta que contenga grandes dosis de vitaminas y minerales, como lo son la vitamina B6 y el magnesio, para mejorar su comportamiento y su desempeño (Powers, 1999, p. 82).

Otra prescripción médica para tratar el TEA, es a través de los antipsicóticos atípicos los cuales principalmente actúan en las bases neurobiológicas del trastorno,

ayudando en el manejo de la irritabilidad, la agresión, este tratamiento a través de las anteriores investigaciones realizada se ha podido concluir que es efectivo y segura y que a partir de la octava semana de su uso se van observando los beneficios en la conducta de los niños o adolescentes que lo consumen (Ortega, 2023, párr. 37).

Otro tratamiento son los Inhibidores Selectivos de la Recaptación de Serotonina (ISRS), los cuales son utilizados como antidepresivos, utilizados para disminuir la ansiedad y conductas obsesivas o compulsivas, algunos ejemplos sería fluxetina, fluvoxamina, fenfluramina o citalopram, solo que aún no hay pruebas suficientes que apoyen el uso de este tratamiento y que confirmen la efectividad de ello, debido a que los ISRS pueden provocar efectos secundarios, tales como insomnio, ansiedad, intranquilidad, temblor, vértigo, o algunos efectos gastrointestinales como náuseas, vómito o diarrea (Cochrane, 2021, párr. 1).

Por otra parte, en el caso del tratamiento conductual, el cual está enfocado en el comportamiento al entender el porqué de él, un tratamiento común es el denominado análisis conductual aplicado (ABA), en donde se fomenta el aprendizaje a través de la motivación, utilizando elogios y otro tipo de premios motivando a mejorar la conducta y el aprendizaje en los niños, este tratamiento se realiza de manera integral e intensivo de 20 a 40 horas por semana a través de terapias directas, durante el periodo de dos años o más tiempo, con él se puede trabajar todas las áreas de desarrollo del niño (Trainer, 2022, párr. 4)

Otra terapia es denominada Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación (TEACCH), principalmente este método está diseñado para lograr una independencia en los niños que tienen autismo, debido a que les permite desarrollar destrezas y ayudan a que eviten el aislamiento a causa de dificultades en la comunicación (Forma-infancia, 2020, párr. 22)

En el enfoque del desarrollo, se realizan por medio de terapias del habla y el lenguaje, con el objetivo de mejorar la comprensión y comunicación con los demás, un ejemplo sería, a través de la terapia ocupacional, en la cual les permite aprender destrezas que ocuparán en su día a día, ya sea para que logren vestirse solos, comer, bañarse, entre otras actividades, se incluye la terapia de integración sensorial, lo cual mejora las respuestas a los estímulos sensoriales o fisioterapia,

mejorando sus destrezas físicas, en cuestión de sus movimientos ya sean finos o gruesos (CDC, 2020, párr. 11-13)

Otro modelo diseñado para la atención de niños con TEA es el modelo Denver de atención temprana ESDM, el cual fue creado en la década de los 80 y actualmente es considerado uno de los métodos más efectivos para mejorar el desarrollo de los niños (Lopez, 2020, par. 2).

Este modelo al aplicarse como una atención temprana, permite que los niños puedan mejorar sus habilidades comunicativas, mejore su desarrollo social y emocional, debido a que su intervención tiene un enfoque integral, partiendo desde el punto de vista del desarrollo evolutivo y conductual, a partir desde los uno y cinco años de edad (López, 2020, par. 3).

Sus principales objetivos son

- Centra el estudio en los aspectos cognitivos, socioemocionales y lingüísticos de la persona
- Reducir la severidad de los síntomas
- Al minimizar los síntomas, se espera que aumente y mejore el desarrollo del niño en cada aspecto de su vida (Lopez, 2020, par. 3)

Su forma en que se aplica este modelo es a través de un enfoque multidisciplinar, tomando en cuenta diversas perspectivas de acuerdo a la evolución que va teniendo el niño y a través de la ayuda de los profesionales como lo son psicólogos, educadores o psicopedagogos recibe una atención especializada, les brindan información a los padres y por medio de terapias les enseñan cómo se debe interactuar, su estilo de aprendizaje y una correcta intervención en cada contexto al que se enfrenten y en su vida diaria (Lopez, 2020, par. 4)

Cada sesión tiene un objetivo específico y su propia evaluación con el objetivo de llevar un control y retroalimentar en las situaciones o circunstancias que sea necesario (López, 2020, par. 4)

Por otro lado, el modelo IMPACT para mejorar las habilidades de los padres como profesores de comunicación, es un programa que orienta y ayuda a los padres a intervenir de manera temprana en el desarrollo de habilidades socio comunicativas de sus hijos ayudándoles a desarrollar una participación social, en la

comunicación, en la imitación y en el juego, por medio de información visual, auditiva, como lo son videos, presentaciones, escritos que les aporta información útil sobre el tratamiento del TEA y su intervención (López, 2020, par. 2)

También existe la musicoterapia, la cual es una herramienta de gran importancia, para fomentar y mejorar la comunicación verbal y no verbal (Acintea, 2020, par. 4).

En esta práctica los niños pueden expresar su mundo interior a través del baile, canto, rimas, etc., que les permitirá favorecer la interacción con los demás, así como poder expresar y plasmas sus sentimientos, emociones e ideas

Otro aspecto positivo es que se disminuye la ansiedad y los movimientos repetitivos, debido a que para realizar ciertas actividades se deben de concentrar, para poder percibir los sonidos, así también los estímulos que logre tener “El ritmo de la música hace que las secuencias estereotipadas de los movimientos entren en disonancia y la conducta repetitiva se extinga progresivamente, además de ayudar a reducir la ansiedad y mejora el ánimo” (Acintea, 2020, par. 9).

2.7. Intervención educativa

La intervención educativa en alumnos con TEA debe ser desde una perspectiva inclusiva, con el fin de aumentar la participación de todos los alumnos sin importar que tengan alguna necesidad educativa especial. Son los centros educativos los que deben mejorar su proceso de enseñanza adaptando el currículo de acuerdo a los distintos entornos y necesidades de todos los alumnos, favoreciendo su desarrollo personal y social, con el objetivo de eliminar las barreras para el acceso y la participación (Tortosa, 2004, p. 3).

Las personas con TEA presentan graves alteraciones permanentes en las principales áreas de desarrollo. Por ello precisan apoyos basados en un modelo integral, específico, flexible, que abarque todo el ciclo vital y que asegure un proyecto de vida para cada persona. Los servicios desde los que se oferta la intervención tiene como objetivo facilitar el dominio de aquellos aspectos funcionales que son necesarios para la participación en la vida de la comunidad y el máximo desarrollo personal en cada uno de los ámbitos vitales (Cuesta, 2016, p. 2).

Para que exista una mejor intervención educativa en los alumnos con TEA es importante que se realice un diagnóstico desde temprana edad, en el cual se diagnostique el tratamiento adecuado e intervenciones de acuerdo a las necesidades educativas requeridas (Cuesta, 2016, p. 2).

En la intervención existen diversos principios metodológicos como primer punto, debe ser individualizada, tomando en cuenta los intereses, las capacidades y las necesidades de cada persona, así como su estilo de aprendizaje y ritmo de trabajo del alumno con TEA, este aspecto se debe tomar en cuenta para poder realizar y planificar las actividades (Cuesta, 2016, p. 159).

Como segundo punto el programa educativo debe estar dirigido a potenciar el desarrollo personal en todos los ámbitos de la vida cotidiana de los alumnos, las planificaciones de actividades deben estar centradas en conseguir logros relevantes en la vida personal y evaluar el impacto que tiene la intervención en su desarrollo personal y escolar (Cuesta, 2016, p. 159).

Un tercer punto es importante la comprensión del funcionamiento psicológico de las personas con TEA, para comprender la conducta y forma de sentir y entender su entorno, contexto, el aprendizaje y el desarrollo social (Cuesta, 2016, p. 159).

Un cuarto punto es partir del conocimiento cercano de la persona, a través de tareas conocidas y organizadas, comenzando desde un pequeño grado de dificultad, para lograr un aprendizaje por pasos, tomando en cuenta sus capacidades y potencialidades para lograr un proceso adecuado de intervención. Esta metodología permite que se puedan realizar actividades adaptadas, implementándolas con diferentes grados de complejidad, de acuerdo a los objetivos de integración de cada persona de acuerdo al nivel y capacidad adecuado para cada alumno (Cuesta, 2016, p. 160).

Un quinto punto es la introducción de una enseñanza de una tarea o contenido nuevo, mediante la técnica de aprendizaje sin error, diferenciando la habilidad que se desea adquirir y la que se está trabajando, esto permite que las personas con TEA, adquieran un nuevo aprendizaje, mejora su rutina y permite a su vez ofrecerles mayores posibilidades de desarrollo (Cuesta, 2016, p. 160).

Un sexto punto es de gran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ofrecerles a las personas con TEA toda la ayuda necesaria, adaptadas de acuerdo a sus necesidades y requerimientos educativos (Cuesta, 2016, p. 161).

Un séptimo punto es evaluar el sistema de comunicación, observando las posibilidades expresivas de cada persona y con ella realizar un programa de intervención adaptando las necesidades de cada persona, con el objetivo de lograr que las personas con TEA tengan un sistema de comunicación funcional y generalizables en donde los ambientes sean favorables y logren tener autonomía y se puedan integrar en la sociedad de manera adecuada (Cuesta, 2016, p. 161).

Un octavo punto son las experiencias significativas y activas que se deben implementar en los alumnos con TEA para que logren aprender a interactuar y desenvolverse en los diferentes entornos en los que se tengan que relacionar, implementándoles los materiales, objetivos, planeaciones y contenidos necesarios para su aprendizaje, de acuerdo a su edad cronológica (Cuesta, 2016, p. 161).

En este ámbito de la adecuación a la edad de los alumnos con TEA es importante que el diseño y la elaboración de los materiales, actividades y contenidos se adapten de acuerdo al periodo evolutivo de la persona, puesto que podrá facilitar su aprendizaje y mejorar su uso obteniendo un sentido significativo (Cuesta, 2016, p. 161).

Un noveno punto es la creación de un entorno predecible que facilite la percepción de contingencias a través del control de estímulos, respuestas, espacios y materiales, con el objetivo de que las personas con TEA sepan donde esta y lo que se espera de ella, con ello se pueda desenvolver y tener un control sobre el ambiente donde se situó y comprenda la situación en la que se encuentra (Cuesta, 2016, p. 161).

Otro aspecto importante a abordar es el proceso de mejora continua realizado por los profesionales, realizando una autoevaluación constante que les permita obtener cuales son los puntos fuertes y débiles de la intervención y con ella realizar ajustes o cambios necesarios para mejorar cada contenido, estrategia o material. Por otra parte, es conveniente que periódicamente se realice una evaluación del grado de satisfacción de las familias, sobre los servicios y atención que se le está otorgando a sus hijos (Cuesta, 2016, p. 162).

Un décimo punto es el diseño de un proyecto de vida personal o plan de desarrollo individual, que, de respuesta a las necesidades e intereses de cada persona, favoreciendo su participación activa en la elaboración del mismo junto con las personas más relevantes en su vida

- Promover formulas variadas y reflexibles de formación adaptadas a las necesidades de las personas con TEA
- Impulsar la enseñanza de competencias adaptativas
- Intervenir, desde la perspectiva del apoyo conductual positivo, sobre las conductas problemáticas y los trastornos emocionales que interfieren en el desarrollo y la participación normalizada en la comunidad
- Facilitar la integración socio-laboral mediante la promoción y desarrollo de un continuo de fórmulas flexibles de ocupación (Cuesta, 2016, p. 169).

Por otra parte, es de suma importancia mencionar el modelo TEACCH, también conocido como modelo de enseñanza estructurada, “es uno de los modelos más extendidos en la práctica profesional en personas con Trastornos del Espectro del Autismo” (Martínez y Cuesta, 2018, p. 317).

En este modelo se pretende enseñar a través de nuevas habilidades a la persona con autismo y por otra parte acomodar el ambiente al individuo (Martínez y Cuesta, 2018, p. 317).

Se pretende que la enseñanza sea natural, desde un ambiente colectivo entre los padres, profesionales y compañeros, adaptando las necesidades educativas especiales que requieren las personas con TEA, partiendo desde rutinas establecidas, estímulos, contenidos creativos y activos, crear ambientes confiables, aumentar la capacidad de iniciativa social, reforzar comportamientos positivos, entre otros (Martínez y Cuesta, 2018, p. 318).

Otro aspecto importante son las rutinas y la anticipación, debido a que las personas con TEA, requieren que las actividades que se hagan tengan una secuencia con apoyos visuales, acompañada de explicación verbal, para que con ello se favorezca el aprendizaje y comprensión, al realizar las actividades de manera seguida y con una secuencia se convertirán en hábitos y rutinas para los niños y con ello podrán saber cómo actuar ante la situación que se va presentando,

logrando que se encuentren en un lugar seguro y conocido para ellos (Ferrer, 2021, par. 3)

La anticipación es importante que se maneje en los niños con TEA, puesto que es la manera de mencionarles lo que va pasar en su día, con ello se crea un ambiente confiable y con calma que permite que se enfrenten a la situación y no la vean como algo nuevo o desconocido (Ferrer, 2021, par. 6)

Tanto las rutinas como la anticipación en los niños con TEA sirven de ayuda para comprender y estructurar el mundo que les rodea, pero al igual que cualquier otro aspecto. Debemos tener en cuenta que ambas no funcionarían desde el primer momento, pues estas ayudan en sí mismas necesitan un aprendizaje inicial que una vez adquirido facilitara la consecución de las secuencias diarias que tienen lugar en la vida los niños (Ferrer, 2021, par. 8)

En el siguiente capítulo se presentará la experiencia de trabajo con Alexander, en la cual se tomaron en cuenta los principales elementos considerados en el presente capítulo.

CAPÍTULO 3

MARCO PRÁCTICO DE INTERVENCIÓN

El planteamiento de la propuesta en mención está orientada y adaptada en la atención educativa en un niño con TEA, el caso de Alexander, en el ámbito escolar, social y familiar, haciendo énfasis en la aplicación de métodos, estrategias y actividades que logren cubrir sus necesidades específicas de aprendizaje de acuerdo con la mejora en su conducta, proceso social, motricidad, estado emocional, comunicación, rutinas adecuadas, autorregulación, autonomía, lecto-escritura y pensamiento lógico.

Siendo el objetivo principal una intervención inclusiva, la cual me permitió trabajar en conjunto junto con los profesionales de la Escuela de Educación Especial “Yo soy” (psicólogo, pedagoga, docente y neurólogo) a la cual asiste Alexander y a su vez junto con su familia y su entorno social.

A través de las entrevistas realizadas, tanto en la escuela como a su familia, me permitió recabar la mayor información, la cual a través de ella me permitió realizar la intervención a través de técnicas, talleres, juegos y actividades que fueran de su interés y con ello lograr un aprendizaje satisfactorio y significativo, permitiendo que el niño se pudiera desenvolver ante las diversas situaciones que se le presenten en un futuro.

Esta propuesta de intervención está creada para trabajar dentro de la escuela de educación especial Yo soy, en la que se encuentra mi sujeto de estudio: caso de Alexander, cuyo principal objetivo es identificar las necesidades específicas de aprendizaje y a través de ello diseñar una propuesta de intervención, tomando en cuenta las características, alcances y limitaciones de Alexander

La propuesta de intervención constó de una serie de sesiones llevadas a cabo el día viernes de cada semana en un horario de 2- 4 pm, durante el ciclo escolar 2022-2023. En estas sesiones se realizaron actividades con contenidos específicos que con el fin de ayudar a la mejora de la coordinación motriz, funciones ejecutivas, proceso de socialización ante relaciones interpersonales y sociales, habilidades de dirección, autorregulación, autonomía e independencia, gestión emocional, modificación de conducta, comunicación verbal y no verbal, lecto-escritura, habilidades psicomotrices, sentido espacial, manipulación de objetos, pensamiento lógico y uso de pictogramas.

La intervención al menor se centró en los siguientes aspectos: mejorar la motricidad fina y gruesa, mejorar la atención y concentración, fomentar habilidades sociales, mejorar equilibrio y favorecer la coordinación, obtener la autorregulación en el niño y con ello reducir la ansiedad y frustración, logrando un control de impulsos, fomentar la independencia y autonomía, modificar la conducta e implementar el seguimiento de instrucciones, respetar turnos, identificación de conductas positivas y negativas, utilizar refuerzos positivos que favorezcan la conducta, gestión emocional con la que podrá identificar sus emociones y sentimientos y a través de ello, expresarlos de una manera adecuada, trabajar la empatía, ayudar a comprender el lenguaje y estimular la comunicación verbal y no verbal y con ello fortalecer la lecto-escritura, uso de pictogramas de acuerdo con las actividades diarias que se realizaron, y con ello trabajar la anticipación, mejorar el

sentido espacial, trabajando la temporalidad y la manipulación y uso correcto de los objetos y espacios.

3.1. Características del sujeto

Alexander es un niño de 4 años, asiste a la escuela de educación especial. Yo soy, en el segundo grado grupo B, al asistir a una terapia psicológica recomendada por su maestra, le realizaron una evaluación por medio de una prueba para medir su escala de comportamiento asertivo (TAMAI), así como una entrevista a sus padres.

Los resultados obtenidos se tomaron como pre test y posteriormente se realizaron las pruebas para confirmar el diagnóstico de Trastorno de Espectro Autista (TEA) clasificación Asperger, especificando las siguientes condiciones: Sus aptitudes lingüísticas son superiores a lo correspondiente de su edad, de acuerdo con los resultados el menor presenta lo siguiente:

- Inadaptación personal, indicaría que el niño no solo tiene dificultades consigo mismo, sino que puede tener comportamientos disociativos con la realidad
- Inadaptación social, que mostraría problemas respecto a las relaciones sociales
- Incapacidad al responder a los elogios, pero sí contesta de forma estereotipada algunos
- Existe un desfase en el lenguaje, estimulado y logrando avances significativos
- No existe retraso en el desarrollo cognitivo
- Se observa un avance en el incremento en el contacto ocular con la persona que le habla, se aumentó el tiempo de permanecer sentado realizando las tareas por realizar
- Se tiene objetivos a corto y largo plazo para la mejora de las habilidades sociales, de conducta y emocionales

3.1.1. Contexto familiar

Los miembros de su familia están conformados por sus padres y sus abuelos maternos, es hijo único.

Su nivel socio-económico es bajo, su padre trabaja de conductor al servicio público lo cual no le permite poder pasar mucho tiempo con su hijo y participar en las actividades escolares y extracurriculares, su madre es ama de casa, lo cual le permite tener una constante atención y acompañamiento en sus actividades escolares y en sus terapias

El nivel educativo de sus padres por parte de su madre, es enfermera y esto ha permitido que tenga una mayor información sobre el tema y saber cómo ayudarlo con su tratamiento y terapias, su padre solo concluyó la secundaria, con lo cual se le dificulta entender la condición de su hijo

Su ambiente familiar es sano, debido a que todos los miembros de su familia han tenido la disposición en informarse y estar presentes en cada aspecto del tratamiento y terapia de Alexander, entre la madre y la abuela han asistido y acompañado al niño y logrando grandes avances en su desarrollo cognitivo, social y académico.

3.1.2. Tratamiento médico

Respiridona comienza con 2 mg por semana y se le va aumentando la dosis cada semana hasta llegar a 12 mg, cuando se quiere retirar el tratamiento se debe hacer de la misma manera solo que, al contrario, ahora reduciendo por semana la dosis, restándole 2mg

Función: Regula dos hormonas neurotransmisoras que son la serotonina y dopamina

Beneficios: Ayuda a regular felicidad, calma, concentración, niveles de memoria, la manera en que aprende, logra obtener un sueño profundo, debido a que en este aspecto Alexander presenta ciertos problemas de ansiedad.

Vitamina Speak + D Smooth 8 ml o vitamina D Omega 3 Función:

mejora la memoria, atención, estado de ánimo y motivación

Beneficios: Duerme toda la noche, mejora su alimentación, mejora su ansiedad

Dieta: Debe ser libre de gluten, cafeína, lácteos y azúcares

Terapias

Las siguientes terapias se han aplicado en el contexto de su atención educativa en la Escuela de Educación Especial "Yo soy".

Terapia natación

Beneficios: Mejora su coordinación, relajación, mejora su descanso, promueve su salud cardiomuscular, mejora la función cognitiva, aumenta su seguridad y confianza, ayuda a mejorar su equilibrio y el conocimiento del espacio, mejora sus relaciones interpersonales, ayuda a perder miedos y aumenta la tolerancia al tacto.

Actividades: Juegos interactivos como trasladar objetos, encontrar objetos, yoga acuático, juego con pelota, juegos de equilibrio, establecer una meta y nadar hacia ella

Terapia de ABA

Beneficios: Ayuda a adquirir habilidades que faciliten el desarrollo y la autonomía del niño

Ayuda a mejorar las dificultades de aprendizaje.

Mejora habilidades cognitivas memoria, pensamiento lógico, atención.

Ayuda a controlar impulsos.

Mejora su habilidad social, al saber cómo relacionarse y comunicarse con los demás.

Actividades: se trabaja a través de premios y refuerzos positivos.

Parte de tareas sencillas a más complejas.

Se lleva un registro de sus logros y de actividades que se le dificultan.

Terapia ocupacional

Esta terapia ayuda a realizar una evaluación sobre las tareas que se espera que pueda realizar el niño de acuerdo a su edad, tales como interacción en el ámbito escolar y familiar, actividades escolares y del hogar, habilidades de juego, comunicación, aprendizaje, conducta, etc.

Beneficios: ayuda a que los niños puedan realizar tareas cotidianas, realizando sus necesidades, su habilidad e interés, potenciar su independencia

Actividades: juegos de interacción y comunicación, actividad física para fortalecer la coordinación y la conciencia corporal, actividades a través de hábitos que lleva en su vida diaria, entrenamiento para aprender a ir al baño, comer, vestirse, etc.

Juegos que fomenten la resolución de problemas que se puedan presentar a futuro.

Terapia de lenguaje

Se evalúa la etapa de comunicación a través de onomatopeyas sensoriales.

Beneficios: mejora la interacción y comunicación con los demás.

Mejora su autonomía

Actividades: formar oraciones con pictogramas, utilización de libro de lenguaje.

Hasta aquí he descrito las principales actividades que se desarrollaban para atender las necesidades de Alexander en "Yo soy". A continuación, empiezo a describir la experiencia de trabajo que desarrollé durante el tiempo en que llevé a

cabo mis prácticas en esta institución. La he organizado en dos partes. La primera hace referencia al procedimiento diagnóstico que llevé a cabo para identificar las características de Alexander considerando que es un niño del TEA. Posteriormente, presento la estrategia de intervención que desarrollé, los avances obtenidos, así como los cambios significativos en relación con lo identificado en la parte diagnóstica.

A partir de mi intervención de trabajo con Alexander, desarrollé una serie de estrategias conforme a los resultados de la evaluación que le apliqué cuando empecé a tener contacto con él.

3.1.3. Instrumento de recogida de datos

Para poder reunir y medir la información necesaria para construir la intervención, utilicé una serie de instrumentos de recolección, En primer lugar, a través de la observación identifiqué mi sujeto de estudio, posteriormente a través de entrevistas a los padres y profesionales de la escuela de educación especial “Yo soy”, me permitió tener una información directa sobre los aspectos de relación social, reacciones afectivas, interacción familiar, escolar y social, comunicación, imitación motriz, comprensión del lenguaje, juegos con objetos, juego imaginativo, relaciones sensoriales, conductas motoras y necesidad de uniformidad.

Igualmente, las pruebas realizadas por los especialistas de esta institución tales como la evaluación TAMAI, siendo una prueba para medir la escala de comportamiento asertivo. Por otro lado, el Cuestionario de comunicación social (SCQ) para confirmar el diagnóstico de TEA. Acompañado de indicadores y signos de alerta para la detección de alumnos con TEA.

De acuerdo con los resultados en las pruebas y entrevistas realizadas se puede constatar las áreas que requieren un mayor interés de intervención, los cuales son: proceso de socialización, motricidad fina y gruesa, gestión emocional, comunicación, autorregulación de la conducta, lecto-escritura, sentido espacial, manejo de rutinas y anticipación.

Con base en ello, me permitió realizar el diseño de actividades, llevando un registro en el diario de campo y en la lista de cotejo

3.2. Entrevista

La siguiente entrevista con los padres acerca del autismo (versión clínica) se utilizó con el fin de obtener información directa de los padres en relación con diferentes aspectos de comportamiento de Alexander, como son: Relaciones sociales, reacciones afectivas, interacciones con compañeros, imitación motriz, comunicación, comprensión del lenguaje, juego con objetos, juego imaginativo, reacciones sensoriales, conductas motoras y necesidad de uniformidad.

Nombre: Baldo Corona					fecha: 10 de septiembre 2022				
Relación con el niño: Padre									
Para cada pregunta en la parte de abajo, tacha el número que corresponde a la frecuencia con que su hija demuestra cada comportamiento actualmente									
1		2		3		4		5	
Casi nunca		De vez en cuando		A veces		A menudo		Casi siempre	
Relaciones sociales									
1	2	3	4	5	Preguntas				
		X			¿A su hijo/a le gusta interactuar con adultos conocidos?				
				X	¿Su hijo/a mira a usted mientras usted juega con él/ella?				
		X			¿Su hijo/a mira a usted cuando usted está hablando con él/ella?				
				X	¿Su hijo/a viene a usted para consuelo cuando él/ella está enfermo/a o lastimado/a?				
		X			¿Su hijo/a no le hace caso a personas que intentan a interactuar con él/ella?				
		X			¿Su hijo/a mira a través de las personas como si no estuvieran allí?				
		X			¿a su hijo/a le gusta ser acariciado/a?				
			X		¿Su hijo/a abraza a usted cuando usted abraza a él/ella?				
		X			¿Su hijo/a se pone rígido/a o estirado/a cuando usted está abrazándole?				
				X	¿Él/ella se pone flojo/a cuando usted abraza a él/ella?				
			X		¿Su hijo/a viene a usted para un beso o abrazo de su propia cuenta, sin que usted lo pida?				
		X			¿A él/ella le gusta ser besado?				
			X		¿Su hijo parece disfrutar del cariño solo con sus propias condiciones? ¿ejemplos? - Pide que lo abracen o carguen - Solo quiere besos cuando él los pide - Menciona que te quiere				
			X		¿Su hijo/a sonríe a usted cuando usted sonríe a él/ella?				
		X			¿Parece su hijo/a ser difícil de alcanzar, o estar en su propio/mundo?				

		X			¿Su hijo/a activamente evita mirar a las personas durante interacciones?
X					¿Su hijo/a mira a las personas más cuando están lejos que cuando están interactuando con él/ella?
Reacciones afectivas					
1	2	3	4	5	Preguntas
		X			¿Parece que su hijo/a entiende como los demás se sienten? ¿Ejemplos? - Logra identificar si están felices o tristes - No sabe identificar el enojo o rechazo, piensa que es juego
		X			¿Entiende las expresiones faciales de los demás?
X					¿Es difícil entender lo que siente su hijo/a por medio de sus expresiones faciales?
				X	¿Su hijo/a sonríe durante sus actividades favoritas?
		X			¿Su hijo/a sonríe, ríe y llora cuando usted anticipa esta reacción?
		X			¿Cambia rápido el humor de su hijo/a, sin aviso? ¿ejemplos? - Si él no te presta sus juguetes se enoja si los agarras - Cuando le dices algo que no le gusta, lo toma como insulto - En ocasiones piensa que se están riendo de él - Si no le gusta una actividad se enoja
				x	¿Su hijo/a se vuelve miedoso/a de cosas inofensivas? ¿ejemplo? - Baño de su escuela - Al sonido del aire - Cortar cabello - Sonidos fuertes - A su sombra
X					¿Su hijo/a ríe sin ninguna razón obvia?
	X				¿Su hijo/a tiene rabietas severas? - Cuando se lastima - Cuando no quiere comer - Al no realizar o ir a un lugar que él quiere, llora, golpea su pie contra el suelo, grita - En ocasiones no se quiere bañar llora y se tira al suelo
Interacciones con compañeros					
1	2	3	4	5	Preguntas
		X			¿Su hijo/a prefiere jugar solo/a en vez de jugar con otros niños?
			X		¿Su hijo/a ha tomado parte en juegos con otros niños?
			X		¿Su hijo/a disfruta de jugar con otros niños?
			X		¿Parece que su hijo/a tiene interés en hacer amigos con otros niños?
X					¿Su hijo/a le hace daño a otros niños por morder, pegar o patear?
Imitación motriz					
1	2	3	4	5	Preguntas
				X	¿Su hijo/a imita gestos simples como aplaudir o para indicar adiós?

				X	<p>¿Su hijo/a imita las cosas que usted hace alrededor de la casa, como barrer o quitar el polvo ¿ejemplo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barrer - Tender cama - Acomodar las cosas - Sabe utilizar celular, control - Identifica donde están sus juguetes, platos, cuadernos, ropa, etc.
		X			<p>¿Usted tiene dificultad tratando que su hijo/a imita sus movimientos cuando quiere que él/ella lo intente?</p>
			X		<p>¿Su hijo/a imita palabras o sonidos cuando usted desea que él/ella lo haga?</p>
Comunicación					
1	2	3	4	5	Preguntas
	X				<p>¿Con que frecuencia su hijo/a comunica con usted por otras maneras que hablar?</p>
			X		<p>¿Puede entender lo que su hijo/a está tratando de comunicar?</p>
			X		<p>¿Pueden otras personas entender a su hijo/a?</p>
X					<p>¿Su hijo/a se vuelve frustrado/a cuando trata de comunicarse?</p>
<p>Las siguientes preguntas se tratan de las razones por lo cual su hijo/a se comunica ¿con que frecuencia su hijo/a se comunica para</p>					
				X	<p>Indicar que él/ella quiere algo, como comida o un juguete</p>
				X	<p>Pedir que usted haga algo para él/ella ¿ejemplo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un dibujo - Comida - Agua - Comprar - Que traiga juguetes
				X	<p>Indica que él no quiere algo</p> <ul style="list-style-type: none"> - No quiere bañarse - No quiere comer - No le gusta alguna comida o bebida - No quiere ir a algún lugar - No le cae bien alguien
				X	<p>Llamar su atención ¿ejemplo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grita - Pregunta cosas - Muestra cariño
		X			<p>Lucirse ¿ejemplo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baila - Muestra sus dibujos o premios que se le dan por portarse bien o realizar una actividad - Hace cosas chistosas
				X	<p>Hacer preguntas sobre un objeto o evento ¿ejemplo?</p>

					<ul style="list-style-type: none"> - Para qué es eso - Qué es eso - Vamos a ir a tal lugar - Cuando vendrán personas de su familia
			X		<p>Pedir su permiso para hacer algo ¿ejemplo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar teléfono - Para comer - Ir al parque - Ir al baño
				x	<p>Conseguir que juegues con él/ella ¿ejemplo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para que le compren o usarlo - Menciona sus juegos preferidos
				x	<p>Conseguir que mires a algo que él/ella le interesa ¿Ejemplo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Señala juguetes - Para ir a lugares - Cuando ve videos menciona lo que le gusta
Comprensión del lenguaje					
1	2	3	4	5	Preguntas
			X		¿Su hijo/a responde cuando usted le llama por su nombre?
		X			<p>¿Su hijo/a entiende lo que usted le dice? ¿cómo lo sabe?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque realiza la indicación - En ocasiones le cuesta hacer cosas que no le gustan - Responde correctamente a lo que se le pregunta
		X			¿Cuándo usted señala algo con el dedo, ¿su hijo mira en la dirección que usted indico?
				X	¿Su hijo/a puede seguir direcciones sencillas como ponte el abrigo?
				X	¿Su hijo/a puede seguir direcciones más largas que contienen más que una idea, como ponte el abrigo y tráeme los zapatos?
			X		¿Su hijo/a le escucha cuando usted lea cuentos cortos?
	X				¿Parece que su hijo/a tiene interés en las conversaciones de los demás?
Juego con objetos					
1	2	3	4	5	Preguntas
	X				¿Juega con muchos juguetes diferentes?
		X			<p>¿Juega con los juguetes de manera apropiada, de la manera que fueron diseñado?</p> <p>(por ejemplo, rodando un coche de juguete, construyendo usando bloques juntos, tocando los botones de un teléfono de juguete).</p>
				X	<p>¿Su hijo/a usa los juguetes de maneras diferentes, como girándolos, o poniéndolos en fila una y otra vez? ¿ejemplo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forma en fila todos sus juguetes

					<ul style="list-style-type: none"> - Representan personas - Los utiliza como pistas - Los ordena por colores
				X	<p>¿Su hijo/a juega con los juguetes u otros objetos de la misma manera cada vez? ¿ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carros los pone en fila al igual que otros juguetes - Forma figuras o filas con bloques - Vende juguetes o comida, utilizando carros, o figuras de fruta o animales - Todos los juguetes representan personas o animales
Juego imaginativo					
1	2	3	4	5	Preguntas
		X			<p>¿Su hijo/a usa su imaginación cuando está jugando con juguetes u otros objetos como fingir que una taza es un sombrero o como un peine es un avión? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los platos son pasteles - Carros son niños - Bloques son pistas o casas
		X			<p>¿Por su propia voluntad, su hijo/a juega de manera imaginativa, como fingir que es un superhéroe? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actúa como animales o personajes de caricaturas o videos que ve
X					<p>¿Su hijo/a juega de manera imaginativa con otros niños, como fingir que es mamá, papá o maestra? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juega a que es maestro
	X				¿Su hijo/a juega muchos juegos imaginativos diferentes?
Relaciones sensoriales					
1	2	3	4	5	Preguntas
		X			<p>¿Su hijo/a le falla en responder a eventos dolorosos, como caerse o golpearse la cabeza? ¿Qué hace cuando se lastima?</p> <ul style="list-style-type: none"> - A veces se golpea y no le duele - Menciona que se lastimo - Llora - Grita
	X				¿Es su hijo/a demasiado sensible al ser tocado?
X					¿Su hijo/a examina objetos por olerlos u olerlos?
			X		¿Su hijo/a examina objetos por lamerlos o probarlos?
				X	¿Es su hijo/a demasiado interesado en el tacto de las cosas?

			X		<p>¿A él/ella le gusta tocar o rozar ciertas superficies? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomi moldeable - Gelatina - Plastilina - Harina
					<ul style="list-style-type: none"> - Piedras - Tierra
			X		<p>¿Es su hijo/a demasiado sensible a sonidos o ruidos? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sonidos fuertes - Gritos - Licuadora
			X		<p>¿Su hijo/a cubre los oídos al percibir ciertos sonidos? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Licuadora - Gritos - Sonidos fuertes o desconocidos para el - Camiones
	X				¿Parece que su hijo/a no oye bien?
X					¿Alguna vez su hijo/a no hizo caso de ruidos fuertes? ¿Ejemplos?
				X	<p>¿Es su hijo/a demasiado interesado en mirar los detalles pequeños o partes de los objetos? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mira llantas de carros y su diseño - Diseño de juguetes - Como le preparan su comida - Los colores que tiene sus juguetes
		X			¿Es su hijo/a demasiado interesado/a en observar el movimiento de las manos o los dedos?
				X	<p>¿Es su hijo/a demasiado interesado en observar los objetos que giran? ¿ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como gira la llanta de sus carros - Ventilador
				X	<p>¿Es su hijo/a demasiado interesado en mirar las luces u objetos brillantes? ¿ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Árbol - Decoraciones - Fomi brillante
		X			<p>¿Su hijo/a mirar las cosas por la esquina de los ojos? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando se enoja

		X			<p>¿Su hijo/a hace cosas sin mirar lo que está haciendo? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Come - Deja cosas - Corre y no se fija que hay en su alrededor
Conductas motoras					
1	2	3	4	5	Preguntas
		X			¿Su hijo/a se gira o se da vueltas durante largos periodos de tiempo?
		X			<p>¿Su hijo/a mueve las manos o los dedos de una manera rara o repetitiva (¿por ejemplo, agitándolos o torciéndolos? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Su pulgar lo tuerce - Agita sus manos cuando se emociona o algo le da felicidad
		X			<p>¿Su hijo/a camina de una manera distinta (¿por ejemplo, caminar en puntas de pie? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Camina de puntas - Cuando se recarga dobla sus pies - Camina arrasando los pies
		X			<p>¿Su hijo/a se lastima a propósito, como golpeándose la cabeza, mordiéndose la mano, o golpeando cualquier parte de su cuerpo? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando está enojado se pega en las piernas - Zapatea cuando se enoja o no le quiero dar algo - Se pega en la cabeza porque le dolía o cuando se enoja se llega a jalar o agarrar el cabello
Necesidad de uniformidad					
1	2	3	4	5	Preguntas
				x	<p>¿Su hijo/a insiste en ciertas rutinas o rituales, como insistir en llevar un abrigo en particular? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Siempre juega con los mismos juguetes - Siempre se quiere bañar con sus carros - Tiene una cobija especial - Siempre quiere tomar agua de limón - Solo le gustan ciertas comidas y dulces
X					<p>¿Su hijo/a se siente molesto si hay cambios en la casa, como si los muebles están movidos? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - No pero si lo nota

				X	<p>¿Su hijo/a tiene ciertos objetos favoritos o juguetes que insiste llevar con si mismo/a? ¿Qué son?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carros - Animales - Cobija
X					<p>¿Su hijo/a se siente molesto cuando las cosas no se vean bien, por ejemplo, si la alfombra tiene una mancha o los libros en una estantería están inclinados? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solo si coloca sus juguetes en fila y los cambio o guardo
		X			<p>¿Su hijo/a se vuelve agitado/a o se siente molesto al conocer gente, lugares o actividades nuevas? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunos lugares le dan miedo - No le gusta entrar en los juegos para niños solo
		X			<p>¿Su hijo/a insista en ponerse solamente cierta ropa o un cierto tipo de ropa? ¿Ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le gusta el color rojo - A veces se dobla sus pantalones de la parte de abajo - Casi no le gusta ponerse suéter
X					<p>¿El /ella se siente molesto cuando se ponga ropa nueva?</p>
				X	<p>¿Su hijo/a tiene preferencias diferentes de comida, como solamente como comida de cierta textura o color? ¿Ejemplo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Color verde no le gusta - La fruta no le gusta - Solo le gusta la carne, pizza, sopa, gelatina, huevo, queso, bolillo, donas, chocolate, agua de limón

(Stone, Coonrod, Pozdol y Turner, 2002, p. 1-6)

file:///C:/Users/jbjjes/Downloads/DOC-20221010-WA0001..pdf

La siguiente tabla se llevó a cabo a través de la observación del comportamiento de Alexander, durante una semana con el fin de identificar los principales indicadores y signos de alerta para la detección de alumnos con TEA, logrando obtener información que me permita posteriormente implementar la intervención educativa adecuada de acuerdo a sus necesidades educativas especiales y en su interacción.

Indicadores y signos de alerta para la detección de alumnos con TEA								
Trastornos	Si	No	Días de la semana					Observaciones
			L	M	M	J	V	
Se aísla o presenta inhibición social importante	x		Si	No	Si	Si	No	No suele respetar las reglas y turnos Le gusta jugar solo
Tiene dificultad para hacer amigos o conservarlos Altercación de la relación con los iguales con los compañeros y amigos		No	No	No	No	No	No	Le gusta interactuar, aunque a veces es brusco y sus compañeros lo toman como agresión
Presenta dificultad o escaso interés para jugar con otros niños	x		Si	Si	No	Si	Si	No le gusta compartir juguetes
Se observan aproximaciones inapropiadas para jugar con otros niños (puede manifestar agresividad, interés obsesivo por el material del juego, no respeta los turnos, no sigue las instrucciones).	x		Si	Si	Si	No	No	Suele tener impulsos de empujar o arrebatar objetos cuando se molesta No respeta turnos, cuando le gusta mucho el juego
No cumple con las normas establecidas de clase: no colabora en las actividades, no participa, interrumpe la explicación de la maestra o de algún compañero	x		Si	Si	Si	Si	Si	Si cumple con actividades de su interés Se distrae fácilmente Interrumpe, cuando le gusta el material y ya quiere hacer la actividad
Tiene ansiedad o incomodidad en situaciones sociales con desconocidos	x		Si	Si	No	No	No	Con adultos le cuesta expresarse, le da pena Con sus compañeros, los observa como juega y se integra

Presenta problemas para entender las conversaciones, gestos y bromas de sus pares			Si	Si	Si	Si	Si	<p>Para que siga indicaciones y responda ante preguntas debe poner atención, sin distracciones</p> <p>Pierde el interés rápido en algunos temas teóricos</p> <p>Le cuesta identificar el rechazo de sus compañeros</p>
Su juego es solitario, repetitivo y con la misma secuencia	x		Si	Si	Si	Si	Si	<p>En ocasiones prefiere jugar solo</p> <p>Siempre forma cualquier juguete u objeto</p> <p>Le gusta girar los objetos</p> <p>Juega con los juguetes de una manera distinta a la que es su uso.</p>
Muestra dificultad para los cambios	x		Si	Si	No	Si	Si	No le gusta que su rutina cambie
								<p>Que sus juguetes los desacomoden al colocarlos en fila</p> <p>No le gusta que se sienten en su lugar</p>
Muestra miedos desproporcionados y persistentes que limita la vida cotidiana (fobias)								<p>No le gustan los sonidos fuertes</p> <p>Le lastiman los gritos</p> <p>Se desespera si hay mucho ruido en el salón</p> <p>Le da miedo el sonido del aire</p>
Muestra ansiedad o incomodidad en situaciones sociales con desconocidos	x		Si	No	Si	Si	Si	<p>No le gusta estar frente al grupo</p> <p>Que lo observen si se equivoca</p> <p>Se estresa si se equivoca o no le sale una actividad.</p>

(Hortal, Bravo, Mitjà y Soler, 2011, p. 38)

[file:///C:/Users/jbies/Downloads/autismo%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20primaria.%20Indicadores%20y%20signos%20de%20alerta%20para%20la%20detecci%C3%B3n%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jbies/Downloads/autismo%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20primaria.%20Indicadores%20y%20signos%20de%20alerta%20para%20la%20detecci%C3%B3n%20(1).pdf)

La siguiente lista de cotejo se llevó a cabo a través de la observación del comportamiento de Alexander, durante su estancia en el salón de clases, en el receso y en la salida, con el fin de identificar la conducta, situaciones de crisis, control de emociones, relación social y comunicación, con el objetivo de identificar y mejorar su comportamiento con ayuda de la intervención educativa.

Datos del niño				
Nombre: Ian Alexander Corona				
Conductas	Lugares y momentos en que se manifiestan			
	Al entrar al centro escolar	En el salón de clase	En el área de recreo	Al salir del centro escolar
Autoagresiva	Se jalaba el cabello Llega a llorar al no querer entrar	Se tira al suelo Patalea hacia el suelo	Ninguno	Ninguno
Heteroagresiva	Ninguno	No le gusta compartir sus juguetes	Empuja Al perder el equilibrio se tropieza	No quiere que se vallan sus compañeros
Situación de crisis	-Llanto al despedirse de su familia -Miedo a entrar solo	- No le gusta que cierran la puerta - No le gusta estar en su lugar	Se enoja si agarran sus juguetes	No le gusta despedirse de sus amigos, Romina Samuel y Pablo

Comportamiento	En ocasiones en tranquilo, a veces no quiere entrar y se enoja o se pone triste	Logra poner atención No está en sulugar Realiza las actividades rápido Algunas actividades no le gustan	Le cuesta trabajo acabar su comida Juega solo con sus juguetes En ocasiones corre con los demás niños	Su mamá debe ser la primera en llegar por él, si no se estresa o le da miedo, piensa que lo van a dejar
Control de emociones	Le cuesta controlar su emoción de enojo y tristeza	Se enoja si se agarran cosas Cuando está feliz grita	Se enoja si se agarran sus carros	Se estresa si no llegan temprano por él
Relación social	Saluda solo a su maestra y amigos	Habla con su maestra Le cuesta interactuar con los demás	Juega solo Juega con sus amigos Tiene dificultad de hacer amistad con otros	Se despide de su maestra y amigos Se despide del papá de uno de sus amigos
			niños, en ocasiones lo rechazan o excluyen	
Comunicación	Tiene comunicación con su maestra y amigos Le da miedo hablar con las demás maestras	Interactúa con sus amigos y en ocasiones con los demás niños	Tiene comunicación con sus amigos	Tiene comunicación con sus amigos Y el padre de uno de sus amigos (Samuel)

El siguiente diario de campo se llevó a cabo a través de la información recabada de las necesidades educativas que se requieren enriquecer y retroalimentar, con el objetivo de mejorar su coordinación motriz, función ejecutiva, proceso de socialización, atención y concentración, habilidad de dirección, autorregulación, gestión emocional, discriminación visual, modificación de conducta, comunicación verbal y no verbal, lecto escritura, sentido espacial, manipulación de objetos, pensamiento lógico y uso de pictogramas para organizar las actividades realizadas y presentar una anticipación diaria.

DIARIO DE CAMPO	
Periodo: 02 de septiembre 2022 a 17 de febrero 2023 Horario: 2:00 pm a 4:00 pm Lugar: Escuela de atención especial "yo soy" Nombre: Ian Alexander Corona	
Actividades coordinación motriz	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Pinzar - Colorea siguiendo el patrón - Cuélame - Juego de costales - Dibujando - Vamos a movernos 	Desarrollar la motricidad fina y gruesa Favorece el desarrollo de la grafía Manejo correcto del lápiz Desarrolla coordinación y paciencia
Actividades funciones ejecutivas	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Encuentra el intruso - Laberinto - El modelo - Tableros 	Favorece el desarrollo de las funciones ejecutivas Mejora la memoria y la atención Mejora el trazo de escritura Favorece la calma y los impulsos

Actividades proceso de socialización	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Juego de imitación - Gallinita ciega - Juego de roles - Con quien te identificas 	<p>Mejora la interacción y las relaciones sociales</p> <p>Favorece la convivencia e interacción sana</p> <p>Aprende a resolver problemas</p>
Actividades atención y concentración	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de tesoro - Separa objetos - Pescar 	<p>Fomentar la atención y estimular el desarrollo motor</p> <p>Favorece la comprensión y promueve la planificación</p>
Actividades habilidad de dirección	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Yoga al ritmo de la canción - Carrera de obstáculos - Juego del avión - Aro- cono - Pirámide - Tabla de balanceo - Sigue mis movimientos 	<p>Desarrolla el equilibrio</p> <p>Mejora la flexibilidad de las articulaciones y aumenta la agilidad física</p>
Actividades autorregulación	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Método 5-4-3-2-1 - Caja de calma 	<p>Favorece la memoria y el estado de calma</p> <p>Permite la autorregulación y seguimiento de instrucciones</p>
Actividades gestión emocional	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Dado de emociones - Lista de emociones - El monstruo de colores - Como se siente - Tablero de las emociones - Mi historieta - Memorama de emociones 	<p>Identificar y saber controlar las emociones y sentimientos</p> <p>Trabajar la empatía</p>
Actividades discriminación visual	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Caja de clasificación de colores - Caja de clasificación de animales - Caja de clasificación de objetos - ¿Qué es? 	<p>Trabajar de forma lúdica la discriminación visual</p> <p>Fortalecer el vocabulario de acuerdo a cada categoría</p>

Actividades modificación de conducta	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Llaveros e conducta - ¡Que está bien y que no puedo hacer! - Trimbiriche - Libro de conducta - Refuerzos positivos 	<p>Instrumento visual para fomentar, mejorar y controlar la conducta</p> <p>Trabajar las conductas adecuadas e inadecuadas</p>
Actividades comunicación verbal y no verbal	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Forma la oración - Bingo de animales - Adivina el objeto - Cuentacuentos - Historia encadenada 	<p>Trabajar el lenguaje y la comunicación</p> <p>Trabajar el vocabulario, la memoria y concentración</p>
Actividades lectoescritura	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Moldeando - Grafomotricidad - La rima de las vocales 	<p>Ayuda a desarrollar la lecto escritura a través de coordinar los movimientos</p> <p>Permite familiarizarse con el idioma y la comunicación escrita</p>
Actividades habilidad psicomotriz	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Copiolas - Construye según el color - Ata tus agujetas - Señala el color - musicoterapia 	<p>Desarrolla habilidades psicomotrices para controlar el movimiento y la fuerza corporal</p>
Actividades sentido espacial	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Sigue los pasos - Helados - En donde esta 	<p>Trabaja la secuencia y la temporalidad</p> <p>Desarrolla la orientación espacial</p> <p>Trabaja las posiciones espaciales, la memoria, concentración y atención</p>
Actividades manipulación de objetos	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Para que se usa - Que puedo encontrar en el salón de clases - Que será 	<p>Identificar y realizar el correcto uso de los objetos</p>
Actividades pensamiento lógico	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Igualación número-cantidad (suma y resta) - Adivinanza - Rompecabezas - Recuperar el tesoro 	<p>Fortalecer el desarrollo intelectual y crítico</p> <p>Fortalecer la atención y pensamiento lógico</p>

Actividades sensoriales	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Nieve de colores - Figuras - Mi cuerpo 	<p>Mejora la integración sensorial</p> <p>Mejora la conciencia corporal</p>
Uso de pictogramas	Notas
<ul style="list-style-type: none"> - Mis dientes - Como me visto - A bañarme - Agenda de pictograma 	<p>Identificar y clasificar la rutina</p> <p>Establecer y anticipar horarios</p> <p>Organizar actividades diarias</p>

(Álvarez, A y Álvarez V, 2018, pp. 10-11)

<https://blogs.ugto.mx/mdued/wp-content/uploads/sites/66/2022/10/Como-organizar-un-estudio-de-caso.pdf>

Tras a ver aplicado el inventario de Espectro autista IDEA que propone Riviere, con el objetivo de evaluar dimensiones del desarrollo, el resultado obtenido, fue un total de 37 puntos, que corresponde a Trastorno Asperger grado 1, a través de esta evaluación me permitió identificar la base y diseñar estrategias de intervención psicoeducativa

A través de esta información recabada, pude identificar la información necesaria para definir los principales aspectos detectados, que me dieron pauta para la organización del proceso de intervención, a través de actividades sobre las necesidades educativas que se deben enriquecer. A continuación, presentare la intervención de acuerdo a cada área trabajada

3.3. Desarrollo de la estrategia de intervención

Con base en la identificación de las principales necesidades de Alexander detectadas mediante la aplicación de los instrumentos descritos, se llevó a cabo el diseño de la estrategia considerando metodologías y actividades que fueran

respondiendo a dichas necesidades. Se van describiendo de acuerdo a las características de cada una, como es el caso del TEACCH, u otra acción que se diseñó de manera específica para abordar alguno de los aspectos que requerían atención relacionados con su aprendizaje, socialización, comportamiento, etc.

Describiré las principales características de cada estrategia aplicada y los resultados o avances que se fueron obteniendo.

Métodos Establecidos

El principal método que utilicé en mi propuesta de intervención fue el método de Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y discapacidad de Comunicación Relacionadas (TEACCH), su objetivo es “[...] prevenir la institucionalización innecesaria, ayudando a preparar a las personas con TEA para vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela, y en la comunidad” (Álvarez, 2001, p. 4), a través de un plan individualizado que brinda ayuda a las personas con TEA y a su familia, permitiendo que su calidad de vida mejore. Ayuda a reducir o eliminar ciertas conductas, al igual que trabaja en las habilidades sociales, lenguaje y aprendizaje. Introduciéndolo y preparándolo para lograr una inclusión en la escuela, así como en un futuro poder integrarse en un empleo competitivo u otras circunstancias.

Al utilizar este método Alexander se fortaleció y mejoró en varios aspectos de su vida y en su aprendizaje, a través de estas actividades se redujeron distracciones, ayudó a que identificara el propósito de cada actividad, aprendió cómo se debe trabajar cada una de ellas, así como, mejoraron sus habilidades sociales, comunicativas, autonomía, conductas y su autonomía

A través del uso de cajas de clasificación por categorías: colores, animales, utensilios de cocina, útiles escolares, vocales, números, partes del cuerpo, etc.

Utilización de apoyos y material visual a través de videos, imágenes, pictogramas, diapositivas, objetos, etc.

Secuencias y sistema de actividades: permitiendo y otorgando información al niño sobre qué debe hacer, cuándo es el comienzo y fin de cada actividad y cuáles son los resultados que se deben obtener

Establecer agendas visuales de su rutina diaria, esto le permitió aprender el

orden de las actividades, favoreciendo su autonomía, anticipación, disminuir la ansiedad ante cambios de espacio, actividades o situaciones futuras.

Con ello logré obtener un análisis de cómo realizar y preparar la actividad, la forma en que tiene que ser aplicada y la evaluación a través de los resultados obtenidos

Por otro lado, apliqué la metodología Waldorf, la cual tiene como principal objetivo que el desarrollo de cada niño sea en un ambiente libre y cooperativo, centrado en el alumno, teniendo en cuenta sus intereses y respetando su ritmo de aprendizaje, adaptando el contenido en la forma de aprender del alumno, fomentando la autonomía en ellos haciéndolos responsables de adquirir sus propios conocimientos A través de cuentos e imágenes que ayudan al desarrollo de la creatividad, así como juegos simbólicos que fortalecen el querer aprender algo nuevo y experimentar, manipulación de objetos, estableciendo vínculos de confianza con el docente

Me permitió realizar una evaluación a través de la observación y a través de ello ver los avances y los progresos, evitando estrés y angustia y logrando que el niño disfrute su proceso de aprendizaje

Evaluación a través de la observación, ven el avance progresivo con ello no se sienten presionados y disfrutan del proceso de aprendizaje.

Coordinación motriz

Trabajar con la coordinación motriz ayudó a mejorar los movimientos precisos y amplios que realiza el niño, obteniendo mejor coordinación y control de sus movimientos oculares y corporales, al igual que fomentar el seguir instrucciones visuales como copiar figuras, reconocer patrones o señales. Estando ligado con el aprendizaje académico con el fin de facilitar la adquisición de futuros conocimientos e interacción con su entorno. A continuación, presento las actividades realizadas y su finalidad.

Nombre de actividad	Pinzar
Objetivo	Desarrollar la motricidad fina y con ello favorecer al correcto manejo del lápiz.
Descripción	Material: 2 recipientes Pinzas Imágenes de figuras geométricas Descripción: En un recipiente habrá figuras geométricas, las cuales se tienen que trasladar al segundo recipiente utilizando la pinza.
Observación y evaluación	Identificó las figuras geométricas por nombre y característica Logró transportar las figuras de un recipiente a otro Se impacienta al tener que esperar a recibir la instrucción y las reglas de la actividad Puso atención Se frustró al no poder pinzar rápido las figuras

Nombre de actividad	Colorea siguiendo el patrón
Objetivo	Desarrollar la motricidad fina y la atención
Descripción	Material: Plantilla de patrón Colores Descripción:
	Se le presenta una plantilla de un patrón, el cual el niño debe de identificar y representar visualizando las características tales como el color y forma del patrón.

Observación y evaluación	<p>Identificó el patrón Utilizó los colores correctos Puso atención Le cuesta un poco de trabajo tomar los colores Se sale del extremo de la figura</p>
---------------------------------	---

Nombre de actividad	Cuélame
Objetivo	Desarrollar la motricidad fina, coordinación y paciencia
Descripción	<p>Material: Plato de plástico (realizar un agujero en un lateral) Pelota Recipiente</p> <p>Descripción: Se toma el plato con las dos manos arriba de un recipiente, se deja caer una pelota y el niño debe tratar de meter la pelota en el agujero del plato, con el objetivo de que caiga al recipiente.</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención Se frustró porque se le dificultó insertar la pelota En ocasiones intenta meter la pelota con la mano Le cuesta esperar a seguir instrucciones Al no poder se alteró, grito y patoleo hacia el suelo</p>

Nombre de actividad	Juego de costales
Objetivo	Fortalecer la motricidad gruesa
Descripción	<p>Material: Costales</p>

	<p>Cinta o conos</p> <p>Descripción:</p> <p>Se coloca la cinta en un extremo representando la salida y del otro lado para representar la meta</p> <p>El niño debe colocar sus piernas dentro del costal y agarrar el asa con sus manos</p> <p>Al decir comienza, el niño deberá ir brincando hacia la meta</p>
Observación y evaluación	<p>Siguió instrucciones</p> <p>Ayudo a poner la cinta</p> <p>Realizo bien la actividad</p> <p>Le gusto la actividad</p> <p>Cuando se iba a tropezar trataba de mantener equilibrio</p>

Nombre de actividad	Dibujando
Objetivo	Desarrolla la motricidad fina y favorecer el desarrollo de la grafía
Descripción	<p>Material:</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Arroz</p> <p>Imágenes con números y vocales</p> <p>Resistol</p> <p>Descripción:</p> <p>En una hoja blanca el niño debe formar con arroz el número y la vocal que se le indique y debe irlo pegando con Resistol</p>

Observación y evaluación	<p>Logra identificar los números del 1 al 10</p> <p>Las vocales le cuestan un poco de trabajo reconocerlas</p> <p>Sabe identificar y recrear la forma de los números y vocales</p> <p>No le gusta la textura del pegamento</p>
---------------------------------	--

Nombre de actividad	Repasar trazos
Objetivo	Desarrollar la motricidad fina y coordinación.
Descripción	<p>Material:</p> <p>Plantilla de trazos</p> <p>Colores y lápiz</p> <p>Descripción:</p> <p>Se presenta una plantilla con trazos, el cual el niño deberá ir siguiendo la línea, intentando no salirse</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención</p> <p>Se le complicó seguir la línea</p> <p>Le aburrió</p> <p>No lo hacía seguido sin despegar el lápiz de la hoja</p>

Nombre de actividad	Vamos a movernos
Objetivo	Fortalecer la motricidad gruesa
Descripción	<p>A través de juego de “simón dice” se darán ordenes claras, las cuales deben realizar los demás</p> <p>Simón dice: manos a las rodillas</p> <p>Simón dice: nos tocamos la nariz</p> <p>Simón dice: saltamos dos veces</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención y realizó el movimiento según la instrucción que se iba dando</p> <p>Identifica las partes del cuerpo</p> <p>Identifica acciones como saltar, agacharse, tapar</p>

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

De acuerdo con las actividades anteriores se lograron grandes avances en la atención y seguimiento de instrucciones, sabe identificar los números del 1 al 10, de igual manera, mejoró su interés al realizar las actividades y empezó a comunicar cuáles actividades no le gustan y mencionar él porqué.

Mejóro su coordinación y agarre en el lápiz.

Empezó a perder miedo a caerse y con ello su equilibrio va mejorando

Sabe identificar y seguir patrones.

Identifica y sabe el nombre de la mayoría de los colores y figuras geométricas

A través de una plática se logró que aprenda a autorregular su tolerancia ante la frustración, al no poder realizar alguna actividad.

Se fomentó su paciencia y calma, sin importar el tiempo que tarde al realizar las actividades.

Funciones ejecutivas

Al trabajar las funciones ejecutivas permite desarrollar habilidades cognitivas de orden, logrando adaptación en su entorno social favoreciendo su proceso de aprendizaje e interacción social, así como su atención, control de impulsos y la anticipación. A continuación, presento las actividades realizadas y su finalidad.

Nombre de actividad	Encuentra el intruso
Objetivo	Desarrollar las funciones ejecutivas
Descripción	Material: Plantilla de objetos

	Colores o lápiz
	<p>Descripción:</p> <p>Se presenta una plantilla con imágenes que representen un campo semántico sobre frutas, animales, objetos escolares, entre otros.</p> <p>Se debe identificar cuál es la imagen intrusa según la categoría.</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención</p> <p>Sí identificó el intruso</p> <p>Realizó el ejercicio correctamente</p>

Nombre de actividad	Laberinto
Objetivo	Favorecer el desarrollo de las funciones ejecutivas y la motricidad fina
Descripción	<p>Material:</p> <p>Hoja con laberintos</p> <p>Lápiz y goma</p> <p>Descripción:</p> <p>Se debe resolver el laberinto sin tocar los extremos del mismo</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención y siguió instrucciones</p> <p>Le costó trabajo analizar cómo solucionar el laberinto</p> <p>Tocó los extremos del laberinto</p> <p>Se desesperó al no poder hacerlo rápido</p>

Nombre de actividad	El modelo
Objetivo	Mejorar las funciones ejecutivas, la memoria y la atención
Descripción	<p>Material:</p> <p>Plantilla con imágenes</p> <p>Lápiz</p> <p>Colores</p>

	<p>Descripción:</p> <p>Se le presenta una hoja con ejercicios en el cual deberá identificar la figura idéntica al modelo</p>
Observación y evaluación	<p>Se le complicó identificar los patrones</p> <p>Se frustró al no saber la respuesta</p> <p>No le gustó, le aburrió</p>

Nombre de actividad	Tableros
Objetivo	Mejorar las funciones ejecutivas
Descripción	<p>Material:</p> <p>Plantilla de ejercicios</p> <p>Colores</p> <p>Descripción:</p> <p>Se le presentan dos hojas de ejercicios en los cuales deberá identificar y tachar los números y en el segundo ejercicio deberá identificar y tachar las vocales</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención y siguió instrucciones</p> <p>Identifica los números y vocales</p> <p>Sabe agarrar el lápiz</p>

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

De acuerdo a las actividades anteriores se logró mejorar el trazo de escritura y el agarre de lápiz, con ello obtendrá hacer líneas rectas y no salirse del extremo de la figura al colorear.

Logra tener equilibrio al transportar figuras de un recipiente a otro.

Ha logrado calmar sus impulsos al querer realizar la actividad antes de esperar la instrucción y las reglas de la actividad.

Utiliza los colores correctos al seguir el patrón.

Empezó a tener iniciativa al proponer juegos de su interés y al ayudar a acomodar y organizar los materiales utilizados en su lugar.

Empezó a identificar texturas que le desagradan.

Identifica y nombra las partes del cuerpo.

A mejorar su coordinación y seguir acciones que se le indiquen, ya sea a través de instrucciones o por ritmos musicales.

Proceso de socialización

Al trabajar con el proceso de socialización permite favorecer la comunicación, interacciones sanas, a través de modelos de comportamiento con los cuales pueda compartir valores y normas, identificando conductas adecuadas y una convivencia a través del respeto y empatía ante los demás. Facilitando adaptación social e identificar la manera correcta de actuar ante situaciones futuras. Fortaleciendo su personalidad a través de experiencias, acontecimientos y entorno social. A continuación, presentó las actividades realizadas y su finalidad

Nombre de actividad	Juego de imitación
Objetivo	Mejorar la interacción y relación social Favorece la convivencia y relaciones sanas.
Descripción	Colocarse frente al niños e imitar sus movimientos, gestos y sonidos, cuando se dé cuenta y se quede quieto, en consecuencia, se debe realizar movimientos o sonidos y esperar a que él los imite
Observación y evaluación	Puso atención a los sonidos y movimientos Al principio se observó confundido Imitó los movimientos y sonidos

Nombre de actividad	Gallinita ciega
Objetivo	Enriquece las relaciones sociales Aprende a resolver problemas Fomenta la comunicación e interacción social

Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pañuelo - Cascabel - Cinta <p>Descripción:</p> <p>Se elige a una persona para que se vende los ojos con el pañuelo</p> <p>Se determina el espacio de juego con cinta</p> <p>La persona que representa a la gallinita ciega se debe colocar en el centro y los demás se deben colocar alrededor, el juego comienza y deben ir cambiando sonando el cascabel, sin salirse del espacio determinado.</p> <p>Con el objetivo de que pueda atraparlos siguiendo el sonido, al primer participante que toque debe de cambiar de lugar con la gallinita ciega.</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención a las reglas e indicaciones del juego</p> <p>Participo adecuadamente</p> <p>Le cuesta respetar turnos</p> <p>No le gustó tener que taparse los ojos</p>

Nombre de actividad	Juego de roles
Objetivo	<p>Favorecer la comunicación, interacción social</p> <p>Potencia la personalidad, empatía y convivencia sana</p>
Descripción	<p>Cada participante debe representar la profesión de algún miembro de su familia, los demás deben identificar y adivinar que profesión es.</p>
Observación y evaluación	<p>Participo adecuadamente</p> <p>Logra identificar las profesiones</p> <p>Mejoro y empezó a respetar turnos</p> <p>Puso atención</p>

Nombre de actividad	Con quien te identificas
Objetivo	Fomentar identificación de sí mismo Fortalecer su personalidad y auto concepto
Descripción	Material: -Video Descripción: Se presenta un video interactivo, en el cual se proyectan imágenes de las cuales debe ir eligiendo con cual se identifica y mencionar el porqué de ello.
Observación y evaluación	Logra identificar lo que le gusta y disgusta Pone atención a la instrucción Le gusto la actividad

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

Ha mejorado su conducta y tras ello se obtuvo una mejor interacción con sus compañeros, empezó a respetar los espacios y tiempos de los demás. Por ello empezó a respetar los turnos

Empieza a comprender a los demás y a tratar de hacer que se sientan mejor

Su participación de forma grupal ha mejorado, tiene iniciativa de participar e interactuar

Ha logrado perder miedo, en esta ocasión al taparse los ojos, debido a que esto le causaba inseguridad e inquietud.

Se logró mejorar su coordinación a través de movimientos rítmicos musicales

Logra identificar y comunicar lo que le gusta y disgusta

Logra realizar las actividades correctamente y si no entiende o no puede realizar lo comunica, antes de frustrarse.

Atención y concentración

Al trabajar la atención y la concentración ayuda a obtener un mejor desempeño escolar y con ello almacenar nuevos conocimientos, que faciliten realizar de mejor manera las actividades individuales y grupales, permitiendo una mejor relación con su entorno. A continuación, presento las actividades realizadas y su finalidad.

Nombre de actividad	Búsqueda de tesoro
Objetivo	Fomentar la atención y estimular el desarrollo motor Favorecer la comprensión de la permanencia del objeto y promover la planificación
Descripción	Material: Hoja con indicaciones Objetos Cofre Descripción: Se le entrega al niño un mapa con imágenes de los objetos que debe encontrar y algunas pistas, con la finalidad de que al resolver los acertijos logre identificar en qué lugar se encuentra el objeto que está buscando. Cada objeto encontrado se debe colocar adentro del cofre
Observación y evaluación	Puso atención a las indicaciones Logro resolver los acertijos Encontró todos los objetos Tuvo paciencia al ir buscando los objetos Le gusto la actividad

Nombre de actividad	Separa objetos
Objetivo	Mejorar la atención y desarrollar la motricidad fina
Descripción	<p>Material: Carros de 3 colores diferentes 4 recipientes</p> <p>Descripción: Se colocan todos los carros en un mismo recipiente Los cuales se deben separar de acuerdo a su color.</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención a la indicación Identifica y nombra cada color Separó correctamente los objetos Le gustó la actividad Es ordenado</p>
Nombre de actividad	Pescar
Objetivo	<p>Fomentar la atención, concentración y coordinación Favorecer la preservación y la tolerancia a la frustración</p>
Descripción	<p>Material: Imágenes de pecados de diferente color Palo de bandera Diurex Recipiente azul</p> <p>Descripción: Se colocan los pescados en el recipiente azul Al palo de bandera en un extremo se le coloca diurex El niño debe agarrar el palo de bandera y tratar de pescar los peces, sacarlos y colocarlos en fila según su color</p>

Observación y evaluación	<p>Le cuesta esperar la instrucción, debido a que le emociona empezar a pescar.</p> <p>Le gustó puso</p> <p>Tuvo coordinación</p> <p>Conoce los colores y las características de los peces</p> <p>Tuvo paciencia al pescar uno por uno</p>
---------------------------------	--

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

De acuerdo con las actividades anteriores se lograron grandes avances en la atención ante indicaciones y reglas a seguir, así como en la realización de cada actividad, permitiéndole hacerlas de forma adecuada y obtener nuevos conocimientos

Ha mejorado su pensamiento lógico, identificación de objetos, figuras, animales, colores, etc.

Ha logrado concentrarse en una sola actividad, sin importar lo que ocurra alrededor de él.

Tuvo paciencia al buscar objetos y respuestas asertivas

Habilidades de Dirección

Al trabajar con actividades que fomenten habilidades de dirección, se permite desarrollar y fortalecer el equilibrio, la coordinación, uso e identificación de objetos en su entorno. A su vez favorecer la perseverancia y la tolerancia a la frustración.

A continuación, presento las actividades realizadas y su finalidad.

Nombre de actividad	Yoga al ritmo de la canción
Objetivo	<p>Desarrollar el equilibrio, concentración, memoria, atención</p> <p>Mejorar la flexibilidad de las articulaciones y aumentar la agilidad física</p> <p>Promueve la calma y la relajación</p>
Descripción	<p>Material:</p> <p>Imágenes de posiciones de yoga</p> <p>Diurex</p>

	<p>Teléfono</p> <p>Descripción:</p> <p>Se coloca en el suelo en círculo imágenes que representan posturas de yoga.</p> <p>Se pone música, con la cual el niño deberá ir bailando en siguiendo el círculo</p> <p>Cuando la música pare debe detenerse y representar la posición de yoga más cercana.</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención</p> <p>Siguió instrucciones</p> <p>Algunas posturas se le dificulto representar</p> <p>Le daba pena bailar</p> <p>Seguía el ritmo de la música</p>

Nombre de actividad	Carrera de obstáculos
Objetivo	<p>Mejorar el equilibrio</p> <p>Desarrollar habilidades de dirección</p>
Descripción	<p>Material:</p> <p>Aros</p> <p>Bloques</p> <p>Bancos</p> <p>Palos de escoba</p> <p>Cuerda</p> <p>Descripción:</p> <p>Con ayuda del material los objetos se colocan de forma que representen un circuito de obstáculos que tendrá que ir esquivando y formar un plan de como pasar sin tocar los objetos para llegar a la meta</p>

Observación y evaluación	<p>Siguió indicaciones Logró llegar a la meta Le gustó la actividad Buscó soluciones para pasar los obstáculos Le daba miedo cuando un obstáculo estaba alto y tenía que brincar En ocasiones no tenía buen equilibrio Llegaba a chocar con los obstáculos Sí tocó los objetos Se le complica pasar debajo de la cuerda sin tocarla</p>
---------------------------------	---

Nombre de actividad	Juego del avión
Objetivo	<p>Ayuda a mejorar el equilibrio y la coordinación</p> <p>Mejorar la coordinación visomotora</p>
Descripción	<p>Material: Papel pellón Gis Bolas de papel</p> <p>Descripción:</p> <p>Se presenta un tablero en figura de avión enumerado del 1 al 10</p> <p>Para comenzar se lanza la bola de papel; dependiendo en que casilla caiga, se debe ir brincando siguiendo la forma del avión ya sea utilizando un pie o dos según lo indique, al llegar donde cayó la bolita se debe recoger sin perder el equilibrio, y continuar hasta llegar a la meta que es la casilla numero 10</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención Le costó brincar con un solo pie A veces perdía el equilibrio, pero se recuperaba Le gusto la actividad</p>

Nombre de actividad	Aro-cono
Objetivo	Mejorar el equilibrio, concentración y atención
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aros - Cono <p>Descripción:</p> <p>Se coloca un circuito en el cual los aros se ponen en fila y enfrente de cada aro se coloca un cono</p> <p>El niño debe colocarse dentro del aro frente al cono parado solo con un pie; debe brincar de forma lateral hacia el siguiente aro y tirar el cono con el pie que tiene doblado, hasta llegar a la meta</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención y siguió la indicación</p> <p>Se le dificultó brincar en un solo pie lateralmente</p> <p>Logró tirar los conos, aunque en ocasiones bajo el pie para recuperar el equilibrio</p> <p>Se llegó a frustrar al no poder</p> <p>Le gusto la actividad</p>

Nombre de actividad	Formar pirámides
Objetivo	<p>Favorecer la coordinación ojo-mano</p> <p>Desarrollar habilidades motrices manejando bloques</p>
Descripción	<p>Material:</p> <p>Bloques</p> <p>Imágenes de figuras de pirámides</p> <p>Descripción:</p> <p>Se presentan imágenes de figuras que deberá ir representándolas a través de formarlas con bloques</p>

Observación y evaluación	<p>Le gustó la actividad</p> <p>Logró formar las figuras correctamente</p> <p>Puso atención</p> <p>Las formaba muy rápido</p>
---------------------------------	---

Nombre de actividad	Tabla de balanceo
Objetivo	Mejorar el equilibrio, concentración y atención
Descripción	<p>Material:</p> <p>Plato de plástico</p> <p>Pelota</p> <p>Cinta</p> <p>Descripción:</p> <p>Se coloca una línea en el suelo utilizando la cinta</p> <p>Se establece una salida y una meta</p> <p>El niño se coloca en la salida, debe agarrar el plato con las dos manos y se le coloca una pelota en el plato, debe ir caminando siguiendo la línea, sin dejar caer la pelota al suelo.</p>
Observación y evaluación	<p>Siguió las instrucciones</p> <p>Le costó caminar en línea recta</p> <p>Se le caía la pelota, y eso le causa enojo</p> <p>Logró llevar la pelota a la meta</p>

Nombre de actividad	Sigue mis movimientos
Objetivo	Mejorar la memoria, concentración, coordinación y atención
Descripción	<p>Material:</p> <p>Imágenes de pares de mano izquierda y derecha</p>

	<p>2 imágenes de círculo</p> <p>Descripción:</p> <p>Se coloca en la mesa imágenes de cuatro manos y dos círculos enfrente, por turnos cada uno debe hacer una serie de movimientos utilizando las imágenes</p> <p>La persona de enfrente debe imitar los movimientos</p>
<p>Observación y evaluación</p>	<p>Puso atención</p> <p>Logró seguir los movimientos</p> <p>Le costaba coordinar los movimientos, pero sí recordaba el turno de cada movimiento</p> <p>Le gustó la actividad</p> <p>De la emoción gritaba cada vez que hacia un movimiento y lo seguía</p>

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

De acuerdo a las actividades anteriores se logró mejorar el equilibrio físico y motriz.

Logra identificar las características y el uso de las cosas.

Ha logrado ser perseverante y tolerante ante situaciones que le causa frustración o enojo, al no poder realizar las actividades de manera rápida y correcta

Logra buscar soluciones ante obstáculos

Su iniciativa mejoro ante la participación, orden del material e interacción

Autorregulación

Al trabajar la autorregulación a través de diversas actividades se favorece y permite mejorar la identificación y control de emociones, el comportamiento, reconocer conflictos y poder saber e identificar como poder regularlos y trabajar sobre ello. A continuación, presento las actividades realizadas y su finalidad.

Nombre de actividad	Método 5-4-3-3-2-1
Objetivo	Favorecer la memoria, autorregulación y seguimiento de instrucciones
Descripción	Se debe colocar en el suelo, de manera que pueda visualizar todo lo que se encuentra a su alrededor Se le dirá que mencione 5 cosas que puede ver 4 cosas que puede tocar o sentir 3 cosas que puede escuchar 2 cosas que puede oler 1 cosa que puede saborear
Observación y evaluación	Puso atención a las indicaciones Respondió correctamente Le costó un poco de trabajo quedarse quieto (quería levantarse) Identificó los objetos y su uso

Nombre de actividad	Caja de calma
Objetivo	Favorecer la autorregulación y estado de calma
Descripción	Material: Caja Decoración para la caja Objetos que le produzcan calma y confianza Descripción Decoraremos la caja con imágenes de su preferencia ya sean personajes que le gusten, el color que le gusta, fotos de su familia, etc.

	<p>Se colocan sus juguetes favoritos, burbujas para cuando se sienta enojado pueda acceder a ellas</p> <p>Abaco: mientras va manejando su respiración, debe ir colocando del 1 al 10</p>
Observación y evaluación	<p>Le gusta la actividad</p> <p>Le ayudó a tener tolerancia a la frustración</p> <p>Al tener sus objetos favoritos se logra sentir en confianza</p> <p>Favorece su participación</p>

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

Logra identificar y controlar sus emociones y conductas

Reconoce cuando está equivocado y trata de mejorar su conducta y mejorar la realización de la actividad

Ha mejorado en como aborda y resuelve conflictos y situaciones que se presentan

Ha aprendido a controlar sus impulsos y con ello mejoro la comunicación con los demás

Gestión emocional

Al trabajar la gestión emocional, favorece en la identificación, manejo y control de sus emociones, así como a la identificación de las emociones de los demás y se trabaja la empatía. A continuación, presento las actividades realizadas y su finalidad.

Nombre de actividad	Dado de emociones
Objetivo	Identificar emociones propias y las de los demás

Descripción	Se lanza el dado. De acuerdo a la emoción que salga, debe reconocer y nombrar la emoción. Imitar la emoción Contar una situación en la cual haya sentido esta emoción
Observación y evaluación	Puso atención Logra identificar cada emoción Le cuesta controlar la emoción de enojo

Nombre de actividad	Lista de emociones
Objetivo	Identificar y saber controlar y expresar las emociones
Descripción	Material Hojas blancas Colores Descripción: Se presenta una tabla en la cual vendrá la imagen de cada emoción Se debe identificar cada una y mencionar una situación en la que se ha sentido así y como ha controlado la emoción
Observación y evaluación	Identifica cada emoción Las emociones que están más presentes en el niño son la alegría y el enojo

Nombre de actividad	“El monstruo de colores”
Objetivo	Identificar, controlar y manejar cada emoción de forma adecuada
Descripción	Se le presenta un video sobre un cuento que se llama el monstruo de colores Al término de este se le harán una serie de preguntas y se le pedirá que haga un dibujo sobre el cuento

Observación y evaluación	<p>Se distrae mientras ve el video, juega con sus manos y hace preguntas en relación del video</p> <p>Sabe identificar cada emoción</p> <p>El cuestionario lo respondió correctamente</p> <p>Le gustó el cuento</p> <p>Comprendió el mensaje del cuento</p>
---------------------------------	---

Nombre de actividad	Cómo se siente
Objetivo	<p>Trabajar la empatía al ponerse en el lugar del otro</p> <p>Identificar conductas y emociones</p>
Descripción	<p>Se presenta una serie de imágenes, la cual representa, situaciones</p> <p>Se debe identificar que está ocurriendo, que emoción se presenta y deberá responder a las siguientes preguntas</p> <p>¿Cómo crees que se siente? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuándo te has sentido así?</p> <p>¿Consideras que es buena conducta?</p>
Observación y evaluación	<p>Identificó la situación</p> <p>Reconoce conductas positivas y negativas</p> <p>Reconoce las emociones</p> <p>Comunica situaciones similares que le han ocurrido, presentes en las imágenes</p>

Nombre de actividad	Tablero de las emociones
Objetivo	Identifica y sabe controlar sus emociones

Descripción	Se lanza un dado y de acuerdo al número que salga se avanza en la casilla del tablero Al caer en una casilla, según el color que toque, será la pregunta que se debe responder.
Observación y evaluación	Empieza a respetar turnos Solo sabe contar del 1 al 10 Sí respondió a las preguntas Comparte sus experiencias Identifica las emociones Empieza manejar su enojo

Nombre de actividad	Mi historieta
Objetivo	Expresar emociones Fomentar su creatividad e imaginación
Descripción	Se debe elegir un momento significativo que se haya experimentado. Se debe contar el acontecimiento y posteriormente representarlo por medio de una historieta
Observación y evaluación	Sabe comunicar su experiencia Le gusta dibujar Se llega a salir de la línea al colorear Realizo los diálogos de sus personajes

Nombre de actividad	Memorama de emociones
Objetivo	Identificar las emociones y sentimientos Hacer una reflexión de ello

Descripción	<p>En una mesa se colocan las piezas del memorama boca abajo</p> <p>Por turnos se deberán ir levantando dos piezas, si coinciden y tienen la misma emoción, se debe mencionar si conoce la emoción y en qué situación la presento</p> <p>Quien obtenga más pares es el ganador</p>
Observación y evaluación	<p>Se distrae</p> <p>Le da emoción participar, y le cuesta esperar su turno</p> <p>Sabe identificar sus emociones</p> <p>Cuanta una situación de acuerdo a cada emoción</p> <p>Se desespera rápido, cuando los demás participantes eligen las piezas y cuenta su experiencia, se desahoga brincado</p>

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

A partir de las actividades anteriores, logro identificar, manejar y controlar sus emociones y conductas positivas.

Ha logrado mejorar sus impulsos ante diversas situaciones

Cuando algo le empieza a enojar lo comunica, logrando evitar hacer berrinche, gritar, patear, etc.

Sabe contar sus experiencias e identificar las emociones que sintió ante ella

Empieza a mejorar su escucha ante los demás

Logra ser autónomo ante las actividades que se deben realizar

Logra tener un diálogo con los demás

Empieza a manejar y controlar su enojo

Ha logrado mejorar su reflexión

Discriminación visual

Trabajar con la discriminación visual fomenta el vocabulario y la identificación de los objetos por categorías. Permitiendo diferenciar los objetos por sus características como lo son su forma, color, tamaño, uso, espacio, etc. A continuación, presento las actividades realizadas y su finalidad.

Nombre de actividad	Caja de clasificación de colores
Objetivo	Trabajar de forma lúdica la discriminación visual Fortalecer su vocabulario de acuerdo a la categoría
Descripción	Se elabora una caja, con cuatro divisores Se presentan imágenes de figuras geométricas de cuatro colores distintos Se debe acomodar cada uno según el color correspondiente
Observación y evaluación	Tuvo iniciativa al realizar la caja Identifico los colores Los coloco según su categoría Identifica sus diferencias

Nombre de actividad	Caja de clasificación de animales
Objetivo	Trabajar de forma lúdica la discriminación visual Fortalecer su vocabulario según la categoría
Descripción	Se elabora una caja, con tres divisores

	<p>Se presentan imágenes de animales terrestres, acuáticos y aéreos</p> <p>Se deben acomodar según su categoría</p>
Observación y evaluación	<p>Tuvo iniciativa al realizar la caja</p> <p>Identifica a los animales y su habitad</p> <p>Hay animales que aún no conocía</p>

Nombre de actividad	Caja de clasificación de objetos
Objetivo	<p>Trabajar de forma lúdica la discriminación visual</p> <p>Fortalecer su vocabulario relacionado con distintas categorías de objetos: vocales, personas, animales y frutas</p>
Descripción	<p>Se elabora una caja, con cuatro divisores</p> <p>Se presentan imágenes de objetos que se encuentra en casa, escuela, hospital y parque</p> <p>Se debe acomodar las imágenes según su categoría</p>
Observación y evaluación	<p>Ayudó a elaborar la caja</p> <p>Identificó los objetos según la categoría</p> <p>Puso atención</p> <p>Le gustó la actividad</p> <p>Menciona el uso del objeto</p>

Nombre de actividad	¿Qué es?
Objetivo	Favorece la memoria visual

Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes de objetos - Recipiente <p>Descripción:</p> <p>Por turno se debe elegir un papelito que tendrá una imagen, se deja visualizar por 10 segundos.</p> <p>Después se le hace una pregunta, por ejemplo</p> <p>¿Qué color es ...?</p> <p>¿Qué forma tiene?</p> <p>¿Cuántos ... hay?</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención a la imagen</p> <p>La mayoría de veces recordó la imagen visualizada</p> <p>Cuando no responde correctamente se pone triste</p>

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

De acuerdo con las actividades anteriores logro identificar los objetos según las características peculiares de cada cosa, animal o persona

Se fortaleció su vocabulario y adquirió conocimientos nuevos

Logro enriquecer su memoria visual, atención y concentración

Modificación de conducta

Al trabajar la conducta permite reducir el nivel de estrés y control de impulsos, dando paso a poder enfrentar, responder y adaptarse de manera adecuada ante diversas situaciones o conflictos que se puedan presentar, acompañada de refuerzos positivos y conductas asertivas que permitan un buen comportamiento, motivación, búsqueda de interés, buena comunicación e interacción, favoreciendo el proceso de

enseñanza-aprendizaje. A continuación, presentó las actividades realizadas y su finalidad.

Nombre de actividad	Llavero de conductas
Objetivo	Instrumento visual para fomentar, mejorar y controlar la conducta
Descripción	<p>En una hoja se colocan imágenes de conductas positivas y negativas</p> <p>Con ellas se formará un llavero</p> <p>Siendo el objetivo la identificación de conductas asertivas y conductas negativas</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención</p> <p>Le gustó la actividad</p> <p>Se le dificultó introducir las imágenes en el aro del llavero</p> <p>Identifica las conductas positivas y negativas</p>

Nombre de actividad	¡Que está bien y que no puedo hacer!
Objetivo	Trabajar las conductas adecuadas e inadecuadas a partir de dos tableros
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tableros - Imágenes - Resistol - Tijeras <p>Descripción</p> <p>Se deben colocar las imágenes según el tablero, el de color verde es para conductas adecuada y el rojo para conductas inadecuadas</p>

Observación y evaluación	<p>Identifica las conductas negativas y positivas, pero en algunas ocasiones no las lleva acabo</p> <p>Siguió las instrucciones de la actividad</p>
---------------------------------	---

Nombre de actividad	Trimbiriche
Objetivo	Fomentar la paciencia, respetar turnos y la perseverancia
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plantilla de puntos - Colores <p>Descripción:</p> <p>La plantilla tiene puntos en forma vertical y horizontal.</p> <p>Por turno cada participante podrá unir dos puntos con una línea recta</p> <p>El objetivo es lograr cerrar un cuadrado uniendo las líneas</p> <p>El registro se lleva colocando la inicial del participante en el centro</p> <p>Gana quien logre formar más cuadros con su inicial</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención</p> <p>Al principio se le dificultó lograr cerrar los cuadros</p> <p>Se le hizo confuso</p>

Nombre de actividad	Libro de conducta
----------------------------	--------------------------

Objetivo	<p>Identificar conductas positivas y negativas</p> <p>Gestión emocional</p> <p>Desarrollar habilidades sociales, comunicativas y adaptativas</p> <p>Control de impulsos</p>
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes - Hojas blancas - Resistol <p>Descripción</p> <p>Las hojas se deben doblar en dos y en cada una pegar una imagen, al término de ello se deben observar lo que representa cada una y reconocer si es una conducta buena o mala</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención</p> <p>Le gustó formar el libro</p> <p>Identifico las conductas de forma correcta</p>

Nombre de actividad	Refuerzos positivos
Objetivo	Identificar miedos y trabajar en ello a través de refuerzos positivos
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hojas - Colores y lápiz - Teléfono <p>Descripción:</p>

	<p>Tendré una conversación sobre las cosas, personas, sonidos, entre otros que causen o representen miedo o incomodidad</p> <p>Se anotan en la hoja</p> <p>Se busca relacionar la situación de miedo con algo que agrada, con el objetivo que se vuelva un refuerzo positivo y se logre familiarizar y pierda el miedo</p> <p>Puede ser a través de videos, ejemplos, dibujos, objetos similares pero que le gusten</p>
<p>Observación y evaluación</p>	<p>Logra identificar miedos</p> <p>Al relacionar sus miedos con algo que le es familiar y le gusta empezó a tener interés en ello, cuando antes no quería que se mencionara</p> <p>Le dan miedo sonidos fuertes, su sombra, toparse los ojos, no saber que hay detrás de algún lugar o estar en suspenso, señores que no son de su familia, cortarse el cabello, ir al baño solo, sonido del aire y payasos</p>

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

Se logró una reflexión ante conducta negativas que pueden propiciar conflictos o malestar en los demás por comportamientos inadecuado que pueden causar consecuencia y por ello deben ser modificados

Logra identificar conductas adecuadas e inadecuadas

A través del refuerzo positivo se fortaleció su seguridad y perdió el miedo a la mayoría de situaciones que le causan incomodidad.

Aprendió a manejar su autocontrol

Reconocer los sentimientos y comportamientos de los demás

Logro respetar espacios, acciones y decisiones de sus demás compañeros

Comunicación verbal y no verbal

Al trabajar la comunicación verbal y no verbal, permite expresar y transmitir información por medio de palabras, a través de gestos y lenguaje corporal, obteniendo un clima positivo en el entorno escolar, familiar y social.

Ayuda a transmitir de forma adecuada los pensamientos, necesidades, requerimientos, emociones, pensamientos e información. A continuación, presenté las actividades realizadas y su finalidad.

Nombre de actividad	Forma la oración
Objetivo	Trabajar el lenguaje y comunicación
Descripción	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes <p>Se presentan oraciones mediante el uso de pictogramas</p> <p>por ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> - una imagen de escuchar - expresión de llorar - un bebé <p>La oración sería</p> <p>“Escucho llorar a un bebe”</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención</p> <p>Adivinó la mayoría de las oraciones</p> <p>Le gustó la actividad</p>

Nombre de actividad	Bingo de animales
----------------------------	--------------------------

Objetivo	<p>Se trabaja el vocabulario de animales</p> <p>Se trabaja la interacción, memoria y concentración</p> <p>Se trabaja la comunicación verbal</p>
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tablero - Tarjetas - Bolitas de papel <p>Descripción:</p> <p>Se presenta 4 tableros que contienen imágenes de animales</p> <p>Una persona tendrá que ir pasando las tarjetas e ir mencionando a los animales</p> <p>Los demás participantes deberán ir llenando el tablero de acuerdo a los animales que vayan saliendo</p> <p>Quien junte todos los animales tendrá que decir bingo para ganar</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención</p> <p>Siguió instrucciones</p> <p>Identifico el nombre y característica de los animales</p>

Nombre de actividad	Adivina el objeto
Objetivo	Trabajar la comunicación verbal, atención y concentración
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cajas - Objetos <p>Descripción</p>

	<p>Se coloca en una caja un objeto, la primera persona en pasar deberá responder a las preguntas que se le harán sobre las características del objeto, con el objetivo de que se pueda adivinar que es</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>¿Es duro?, ¿Es de color ...?,</p> <p>¿Se usa en la cocina?, ¿Es un juguete? Etc.</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención</p> <p>Tuvo una buena comunicación</p> <p>Supo dar pistas</p> <p>Realizo correctas preguntas que le ayudaron a adivinar el objeto</p>

Nombre de actividad	Cuentacuentos
Objetivo	<p>Se trabaja el vocabulario</p> <p>Se trabaja la comunicación verbal y no verbal</p>
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes <p>Descripción:</p> <p>Se presenta una imagen, con la cual a través de las características, espacio y personajes que se encuentran en la imagen. Debe inventar un cuento.</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención</p> <p>Siguió instrucciones</p> <p>Tuvo imaginación al realizar su cuento</p> <p>Realizaba cuentos cortos</p>

Nombre de actividad	Historia encadenada
Objetivo	<p>Se trabaja el vocabulario</p> <p>Se trabaja la interacción, memoria y concentración</p> <p>Se trabaja la comunicación verbal</p>
Descripción	<p>Todos los participantes se sientan en círculo con una pelota</p> <p>El que tenga la pelota comienza diciendo erase una vez un ...</p> <p>Pasará la pelota al compañero de ha lado que tendrá que seguir la historia mencionando toda la frase antes dicha, y así sucesivamente</p> <p>Termina cuando un participante no recuerde la frase completa</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención</p> <p>Siguió instrucciones</p> <p>Le gustó la actividad</p> <p>Le costó trabajo recordar toda la frase Seguía correctamente la historia</p>

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

De acuerdo a las actividades anteriores se logró mejorar la comunicación e integración con los demás, lograr que comunique y exprese dudas, sentimientos, emociones, gustos, intereses y disgustos.

Logra comunicarse con su entorno social, escolar y familiar

Ha perdido la pena ante los demás

Lecto- escritura

Al trabajar con el aprendizaje de la lectura y la escritura mejora la comunicación, creatividad, imaginación, percepción, amplía su vocabulario y coordina los movimientos.

Favorece el pensamiento lógico y comprensión ante el mensaje que se desea transmitir. A continuación, presenté las actividades realizadas y su finalidad.

Nombre de actividad	Moldeando
Objetivo	<p>Ayuda a desarrollar la lecto escritura a través de coordinar los movimientos</p> <p>Ayuda a aprender a escribir</p> <p>Fomenta la creatividad y mejora la concentración</p>
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomi moldeable - Imágenes <p>Descripción:</p> <p>Se debe tratar de realizar la figura de la imagen con fomi moldeable, lo más similar posible</p> <p>Al terminar se dejará secar para que las figuras se vuelvan duras y pueda jugar con ellas</p>
Observación y evaluación	<p>Le gusto la actividad</p> <p>Puso atención</p> <p>No le gusto tener que esperar a que se secan</p>

Nombre de actividad	Grafomotricidad
Objetivo	Mejorar y corregir dichos movimientos gráficos necesarios para la escritura
Descripción	Material:

	<ul style="list-style-type: none"> - Plantilla de ejercicios de grafomotricidad <p>Descripción:</p> <p>Se deberá seguir la línea de los ejercicios, sin salirse de la línea</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención y siguió instrucciones de cómo realizar los ejercicios</p> <p>Se llega a salir de la línea</p> <p>Le cuesta realizar círculos y figuras que tienen picos</p>

Nombre de actividad	La rima de las vocales
Objetivo	Permite familiarizarse con el idioma y la comunicación escrita
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoja de ejercicio <p>Descripción:</p> <p>La hoja contiene rimas en base a las vocales</p> <p>Se leerán y cantarán, para que el niño pueda recordar y aprenderse las vocales</p>
Observación y evaluación	<p>Le gustó cantar las rimas</p> <p>Aprendió las vocales</p> <p>Le gustó la actividad</p>

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

Se logró mejorar el trazo y seguimiento de líneas rectas

Logra identificar la forma de letras y números

Logra formar figuras y reconocer texturas

Se fomentó su imaginación y creatividad

Logro aprender las vocales

Habilidades psicomotrices

Al trabajar la habilidad psicomotriz potencia el control de la fuerza, equilibrio y coordinación del cuerpo. Favorece la discriminación visual y la destreza manual. A continuación, presentó las actividades realizadas y su finalidad.

Nombre de actividad	Coplilas
Objetivo	Desarrolla habilidades psicomotrices para controlar el movimiento y fuerza corporal Potenciar la creatividad Ayuda a relajarse
Descripción	Material: <ul style="list-style-type: none"> - Plastilina - imágenes Se debe elegir una imagen como modelo a seguir de la figura a realizar Se debe realizar la figura siguiendo el color y forma similar
Observación y evaluación	Le gusto la actividad Realizó la figura ocupando el color y la forma correcta Se le dificultó hacer la forma en círculo y triangulo

Nombre de actividad	Construye según el color
---------------------	--------------------------

Objetivo	Trabaja la discriminación visual y habilidades psicomotrices
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plantilla dividida en 4 colores - Cuadrado de 4 colores <p>Descripción</p> <p>Se debe construir una torre de acuerdo al color que tiene la plantilla, se va colocando cada cuadrado.</p>
Observación y evaluación	<p>Colocó el color adecuado en cada plantilla</p> <p>Logró formar la torre</p> <p>Le costó trabajo estabilizar la torre</p>

Nombre de actividad	Ata tus agujetas
Objetivo	<p>Fomentar la motricidad, mejorar la destreza manual y la coordinación ocular</p> <p>Mejorar la independencia</p>
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Figura de zapato en cartón - Agujeta <p>Descripción:</p> <p>Se le enseñará cómo colocar la agujeta en el zapato, y posteriormente cómo se atan</p> <p>A través del uso de una canción</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=PL69Ph2prWo</p>
Observación y evaluación	<p>Le gustó la actividad</p> <p>Se le complicó atar su agujeta</p> <p>Lo sigue practicando con su familia</p>

Nombre de actividad	Señala el color
Objetivo	<p>Desarrolla habilidades psicomotrices para controlar su cuerpo y fuerza</p> <p>Ayuda a identificar los colores</p>
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hojas de color - Pelota <p>Descripción:</p> <p>Las hojas se colocan en fila y enfrente se coloca la pelota</p> <p>Se irán mencionando colores, los participantes deben ir señalando según el color que se diga</p> <p>Cuando se diga la palabra pelota el primero que la agarre, gana</p>
Observación y evaluación	<p>Siguió instrucciones</p> <p>Identifica todos los colores</p> <p>Ganó varias veces</p>

Nombre de actividad	Musicoterapia
Objetivo	<p>Fomenta la coordinación motriz</p> <p>Mejorar relaciones interpersonales y sociales</p> <p>Mejora la atención</p>
Descripción	<p>Se podrán sonidos de instrumentos los cuales debe identificar y tratar de imitar el sonido</p>
Observación y evaluación	<p>Algunos sonidos los reconoció</p> <p>Le costó imitar los sonidos</p> <p>No le gusto los sonidos fuertes</p>

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

De acuerdo a las actividades anteriores se logró identificar sonidos de su agrado y los que no le gustan o le inquietan. Su coordinación ha mejorado y con ello ha podido lograr atar sus agujetas

Logra identificar todos los colores y figuras

Logra identificar las características de objetos, figuras y colores

Sentido espacial

Al trabajar el sentido espacial mejora la comprensión y seguimiento de instrucciones escolares y en su vida diaria. Se trabaja la secuencia y temporalidad, permitiendo el desarrollo del pensamiento lógico y resolución de problemas. A continuación, presento las actividades realizadas y su finalidad.

Nombre de actividad	Sigue los pasos
Objetivo	Trabajar la secuencia y la temporalidad
Descripción	Material: <ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas - Resistol - Cuaderno Descripción Se presenta imágenes que deben ser ordenadas de acuerdo a la acción que se esté realizando

	<p>Por ejemplo: hacer un juego</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera imagen cuchillo y naranja - Segunda imagen exprimidor y naranja - Tercera imagen jarra de jugo de naranja
Observación y evaluación	<p>Identificó la acción</p> <p>La mayoría de acciones las ordeno de manera correcta</p> <p>Siguió instrucciones</p>

Nombre de actividad	Helados
Objetivo	<p>Desarrollar la orientación espacial</p> <p>Mejorar la memoria visual, pensamiento lógico y la concentración</p>
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conos (imagen) - Bola de nieve (imagen) - Billetes de juguete <p>Descripción:</p> <p>Se presenta una imagen de un helado</p> <p>Se debe representar ocupando según el cono y la bola de nieve que corresponda</p> <p>Tendrá que cobrar y dar cambio según la compra</p>
Observación y evaluación	<p>Le gustó la actividad</p> <p>Logró realizar el helado, de acuerdo a la imagen que se presento</p> <p>Identificó el color y tamaño</p>

	<p>Aún no sabe contar, pero logró representar como cobrar y cambio</p> <p>Tuvo buena comunicación</p>
--	---

Nombre de actividad	En dónde está
Objetivo	Trabajar las posiciones espaciales, la memoria, concentración y atención
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes de espacio escolar, hospital, casa, oficina, etc. - Imágenes de personajes - Imágenes de objetos <p>Descripción:</p> <p>Se elige un escenario y se dará la instrucción de colocar el personaje u objeto en algún sitio del escenario</p> <p>También se puede enseñar la imagen, cubrirla y preguntar</p> <p>¿Dónde estaba ...?</p>
Observación y evaluación	<p>Identificó cada escenario, objeto y personaje</p> <p>Logró memorizar en dónde se encuentra algún personaje u objeto</p> <p>Coloca lo que se le indica en su lugar</p>

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

De acuerdo a las actividades anteriores logró identificar el espacio y tiempo

Logra seguir las secuencias de forma ordenada, mejoró su memoria visual, concentración, atención y el pensamiento lógico.

Manipulación de objetos

Al trabajar a través de manipular objetos implementa desarrollar habilidades en los movimiento, coordinación y equilibrio. Así como identificar y realizar el uso correcto de los objetos. A continuación, presentó las actividades realizadas y su finalidad.

Nombre de actividad	Para qué se usa
Objetivo	Identificar y realizar el correcto uso de los objetos
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utensilios de cocina - Objetos de uso de higiene personal <p>Descripción:</p> <p>Se mostrará cada objeto y se debe responder</p> <p>¿Cuál es su nombre?, ¿Cuál es su uso?, ¿Cuándo lo usa?, etc.</p> <p>Se presentarán objetos de cocina, escolares y personales, con lo cual se le darán dos opciones y debe identificar cuál es su uso</p>
Observación y evaluación	<p>Logró identificar el nombre y uso de la mayoría de objetos</p> <p>Menciona las características de cada uno y porque es importante usarlos en nuestra vida diaria</p> <p>Sabe identificar los tiempos en los que se usan</p>

Nombre de actividad	Qué puedo encontrar en el salón de clases
---------------------	---

Objetivo	Identificar y reconocer el uso adecuado de los objetos Concentración y atención
Descripción	Material: <ul style="list-style-type: none"> - Caja - Imágenes de útiles escolares Descripción En la caja se encuentran diversas imágenes de útiles escolares Debe ir sacando uno por uno y mencionar cuál es su nombre y uso Representarlo en forma de mímica es otra opción
Observación y evaluación	Identificó el objeto y su uso Le daba pena actuar, pero lo hizo Puso atención

Nombre de actividad	¿Qué es?
Objetivo	Identificar objetos de forma táctil
Descripción	Material: <ul style="list-style-type: none"> - Objetos favoritos - Caja - Pañuelo Descripción: En una caja se colocan los objetos que más utiliza en su vida diaria

	Se tapan los ojos y debe meter la mano, y de acuerdo a la textura, tamaño y forma deberá adivinar qué objeto es
Observación y evaluación	<p>Siguió las indicaciones</p> <p>Identificó sus juguetes</p> <p>No le gusta taparse los ojos</p>

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

De acuerdo a las actividades anteriores se logró identificar el uso correcto de los objetos, identificar cuando y en qué momento se deben utilizar

Logro aprender nuevos conocimientos y el uso correcto de cada objeto

Pensamiento lógico

Al trabajar el pensamiento lógico permite fortalecer la atención, memoria visual, el desarrollo intelectual y crítico del individuo. A continuación, presentó las actividades realizadas y su finalidad.

Nombre de actividad	Igualación número y cantidad (suma y resta)
Objetivo	<p>Fortalecer el desarrollo intelectual y crítico</p> <p>Mejorar la atención y concentración</p>
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagen de árbol - Números de papel - Imagen de manzanas <p>Descripción:</p>

	<p>Se presenta el árbol, en la parte de arriba están 2 canastas en cada lado en la parte de en medio el signo de suma</p> <p>En cada canasta se colocan las manzanas que se van a sumar</p> <p>El resultado se coloca en el tronco del árbol</p>
Observación y evaluación	<p>Reconoce los números de 1 al 10</p> <p>Logra sumar al contar las manzanas</p> <p>Puso atención</p>

Nombre de actividad	Adivinanzas
Objetivo	<p>Fomenta el desarrollo intelectual y crítico del niño</p> <p>Fomentar la atención y el pensamiento lógico</p>
Descripción	<p>Se menciona la adivinanza y se dan 30 segundos para que pueda mencionar su respuesta</p> <p>Si no lo logra se puede dar máximo 2 pistas</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención</p> <p>Adivinó la mayoría de las adivinanzas</p> <p>En algunas utilizó la ayuda de la pista</p>

Nombre de actividad	Rompecabezas
Objetivo	<p>Favorecer la concentración y pensamiento lógico</p> <p>Mejorar la coordinación y la memoria visual</p>
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Piezas del rompecabezas

	<p>Descripción:</p> <p>Se muestra la imagen que debe de formar y se dan 5 minutos para que pueda armar el rompecabezas</p>
Observación y evaluación	<p>Le gusta la actividad</p> <p>Lo logró armar</p> <p>Se concentró en realizarlo</p>

Nombre de actividad	Recuperar el tesoro
Objetivo	Se trabaja el pensamiento lógico y la motricidad gruesa
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cofre - Estambre - Palo de escoba - Conos - Aros - Bancos <p>Descripción:</p> <p>Todos los objetos sirven para formar un circuito el cual represente obstáculos que le impidan llegar al tesoro</p> <p>Debe armar una estrategia para ir pasando sin tocar ningún objeto si lo hace debe empezar desde el comienzo, se le dará un tiempo de 5 minutos para poder recuperar el tesoro</p>
Observación y evaluación	<p>Puso atención</p> <p>Tuvo iniciativa</p> <p>Llegó a tocar los objetos y no quería regresar hasta el comienzo, pero se logró converse de que lo hiciera</p> <p>Logró llegar al tesoro</p>

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

A partir de las actividades anteriores logro mejorar su concentración y atención ante los ejercicios matemáticos, sabe resolver conflictos, busca alternativas.

Logró sumar con ayuda de un material dinámico

Uso de pictograma

Al trabajar con pictogramas permite organizar y anticipar una serie de actividades de acuerdo con la rutina diaria, permitiendo llevar una secuencia visual, acompañada de una explicación verbal, sirviendo de apoyo para el aprendizaje y la comprensión. Y a través de ello logre actuar de la mejor manera ante diversas situaciones, en un ambiente confiable, en el que las actividades se realicen con calma, a tiempo y de forma adecuada.

Nombre de actividad	Mis dientes
Objetivo	Identificar y clasificar la rutina
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas - Colores - Lápiz y goma <p>Descripción:</p> <p>Se deberá representar los pasos a seguir de la rutina para lavarse los dientes</p>
Observación y evaluación	<p>Sabe que objetos se utilizan para llevarse los dientes</p> <p>Le cuesta trabajo lavarse los dientes por si solo</p> <p>Al enjuagarse se moja la playera</p>

Nombre de actividad	Cómo me visto
----------------------------	----------------------

Objetivo	Identificar y seguir pasos sobre la actividad diaria
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas - Colores - Lápiz y goma <p>Descripción:</p> <p>Se deberá representar los pasos a seguir de la rutina de cómo me visto</p>
Observación y evaluación	<p>Identifica las prendas para vestir</p> <p>Sabe el orden de cada una</p> <p>No sabe abrocharse la camisa</p>

Nombre de actividad	A bañarme
Objetivo	Identificar y seguir pasos sobre la higiene personal
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas - Colores - Lápiz y goma <p>Descripción:</p> <p>Se deberá representar los pasos a seguir de la rutina de “cómo me baño”</p>
Observación y evaluación	<p>Identifica los objetos de uso para el baño</p> <p>Aprendió la secuencia para bañarse de manera adecuada</p> <p>Aprendió la importancia de cuidar el agua</p> <p>Aún no sabe bañarse solo</p>

Nombre de actividad	Agenda de pictograma
Objetivo	<p>Ayudar a organizar las actividades diarias</p> <p>Reducir la ansiedad e incertidumbre</p> <p>Fomentar la independencia y autonomía</p>
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas - Colores - Imágenes <p>Descripción:</p> <p>Organizare una agenda sobre las actividades que se debe realizar semanalmente</p> <p>Cada que realice una actividad debe poner un punto color rojo</p>
Observación y evaluación	<p>Tuvo iniciativa al realizar la agenda</p> <p>La mayoría de las actividades las realizó</p> <p>Puso atención</p> <p>Siguió las instrucciones</p>

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

A partir de las actividades anteriores se logró llevar un control de las actividades que el individuo realiza por semana

Logró obtener conocimientos nuevos sobre la forma adecuada de lavarse los dientes, vestirse y bañarse

Logra organizar y llevar a cabo las actividades diarias

Actividades sensoriales

Al trabajar con actividades sensoriales ayuda a conocer sobre su entorno, de su propio cuerpo y las texturas. Aprende a utilizar e identificar sus sentidos. A continuación, presento las actividades realizadas y su finalidad.

Nombre de actividad	Nieve de colores
Objetivo	Mejorar la integración sensorial Mejorar la coordinación motora, equilibrio y la conciencia corporal
Descripción	Material: <ul style="list-style-type: none"> - Relleno de pañal - Colorante - Recipiente Descripción: El contenido que está adentro del pañal, se debe sacar y colocar en el recipiente, para posteriormente echarle agua y colorante Con ello puede sentir la textura y formar figuras
Observación y evaluación	Le gustó la actividad Le sirvió para relajarse Tuvo iniciativa de realizar la actividad solo

Nombre de actividad	Figuras
Objetivo	Estimula la comunicación no verbal, la atención y concentración Mejora la integración sensorial
Descripción	Material: <ul style="list-style-type: none"> - Masa - Colorante - Imágenes

	<p>Descripción:</p> <p>Se coloca colorante a la masa</p> <p>Se presentan imágenes que debe realizar con el material y dejar secarla 5 minutos.</p>
Observación y evaluación	<p>Le gustó la actividad</p> <p>Le gusta la textura de la masa</p> <p>Le relaja hacer las figuras</p> <p>Logró realizar cada figura</p>

Nombre de actividad	Mi cuerpo
Objetivo	<p>Conocer las partes del cuerpo</p> <p>Fortalecer su vocabulario</p>
Descripción	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagen - Resistol <p>Descripción:</p> <p>Se presenta una imagen de un niño, debe ir pegando la parte del cuerpo de acuerdo a su percepción</p>
Observación y evaluación	<p>Le gustó la actividad</p> <p>Identificó la mayoría de las partes del cuerpo</p> <p>Obtuvo conocimientos nuevos</p>

Logros obtenidos en el desarrollo de las actividades descritas

Logró identificar texturas nuevas, le ayuda a relajarse y estimular su creatividad y motricidad fina.

Logró obtener conocimientos nuevos sobre las partes del cuerpo

3.4. Consideraciones sobre la estrategia de intervención

Los avances y logros representativos durante esta intervención fueron:

- Mejor atención y concentración ante actividades que permitió obtener nuevos conocimientos
- Se fomentó el seguimiento de instrucciones y ha mejorado su escucha
- Mejoro su pensamiento lógico y conocimientos, logra contar del 1 al 10, identifica colores, formas geométricas, animales, objetos, vocales, partes del cuerpo, texturas.
- Mejoro su interés e iniciativa ante actividades nuevas
- Mejoro su comunicación, menciona sus intereses, gustos, disgustos, dudas, su interacción con los demás se fortaleció
- Empezó a perder miedo con ayuda de refuerzos positivos y asociándolo con objetos que le dan calma y confianza
- Mejoro su equilibrio y coordinación motriz
- Aprendió a autorregularse por sí solo, y en ocasiones con apoyo de su familia y docente, ante la tolerancia a la frustración y paciencia
- Mejoro el agarre de lápiz
- Identifica y empieza a controlar sus emociones e impulsos
- Aprendió a organizar y acomodar los materiales que ocupa en la escuela y casa
- Se fomentó su conducta y resolución de problemas
- Empica a tener más empatía ante el respeto de espacio, emociones y tiempos de sus compañeros
- Identifica el uso y tiempo correcto de los objetos

- Reconoce sus errores
- Se fortaleció su vocabulario
- Mejoro su memoria visual
- Identifica sonidos de su agrado y los que le molestan, trata de estar en tranquilidad ante estos ruidos

3.5. Recomendaciones y aspectos que se requiere seguir trabajando

- Seguir trabajando con refuerzos positivos
- Seguir trabajando con pictogramas como apoyo visual ante rutinas y actividades
- Mejorar su seguridad
- Seguir utilizando secuencias para realizar actividades
- Seguir trabajando en respetar turnos y espacios
- Seguir realizando actividades de solución de suma y resta, con apoyo de material didáctico y a través del juego.
- Mejorar su coordinación al seguir líneas rectas a través de ejercicios de grafomotricidad.
- Ayudar a identificar el rechazo y sentimientos de los demás.

Es necesario destacar la importancia de mantener un ritmo de trabajo sostenido, constante, diversificado, de tal manera que el niño se mantenga expectante y que esto estimule su interés, porque de esta manera se van articulando las actividades de tal forma que se estable un sistema de trabajo constante que responde a las características de un niño del TEA. Problemas de su comportamiento, como la ansiedad, la falta de concentración y otras características, disminuyen en su manifestación cuando el niño encuentra sentido a lo que hace, así como funcionalidad de lo aprendido. A estar de que ya no trabajo con él, el niño sigue trabajando con algunas actividades que implementé, lo cual sin duda refleja que la sistematicidad en su aplicación da buenos resultados y estimula el interés del niño

CONCLUSIONES

Gracias al desarrollo de esta investigación e intervención me permitió llegar a las siguientes conclusiones

En la educación se debe implementar y dar a conocer la inclusión, debido a que es un tema de gran interés, y debe ser informado ante la sociedad y en cualquier escuela regular, permitiendo dar paso a una educación para todos, puesto que su principal objetivo es eliminar las barreras de acceso, participación y permanencia en los alumnos, evitando la desigualdad, el uso de etiquetas, aislamiento o segregación, permitiendo la misma oportunidad educativa para todos

Es por ello que se busca que el sistema educativo sea más inclusivo y flexible, favoreciendo el acceso a una amplia diversidad en condiciones y oportunidades iguales. Con el objetivo de que todos los alumnos reciban educación dentro de un único sistema educación regular, sin importar que tengan alguna discapacidad física, intelectual, motriz, entre otras

Puesto que como lo menciona Bank Milkelsen “el deficiente mental puede desarrollar un tipo de vida tan normal como sea posible” (Sanchez y Torres, 1998, p. 27).

Por ello debo hacer hincapié ante que la exclusión no es un problema de los educandos o del alumnado, sino de las barreras del sistema, las cuales pueden ser externas o internas, por un lado las externas son barreras sociales que impiden u obstaculizan la experiencia en el sistema educativo y fuera de él y por otro lado las barreras internas, mejor conocidas como BAP, son las que impiden el acceso a una educación de calidad y en equidad, por ello se debe reconocer que los contenidos deben ser adaptados de acuerdo a las necesidades educativas de cada alumno y no el alumno al currículo.

Otro punto importante al lograr una educación inclusiva es hacer participe a todos los agentes involucrados, los cuales son, alumnos, docentes, padres de familia y especialistas sobre el tema (psicólogos, neurólogos, pedagogos, psiquiatras, entre otros) a facilitar el acceso y participación al aula regular.

Por otro lado, gracias a la implementación de servicios de educación especial se puede contribuir a la educación y necesidad de alumnos que requieren una

atención especial, algunos de ellos son CAM, USAER, UDEEI, CAPEP, entre otros, siendo un apoyo complementario que ayuda a asesorar a la familia, a los docentes y a alumnos que requieran un aprendizaje específico, facilitando el acceso al aula regular y adaptándolos a ella.

Siendo mi área de estudio el Trastorno de Espectro Autista (TEA) definido por Catalá como “[...] una anomalía del neurodesarrollo de prevalencia creciente que provoca alteraciones persistentes en las áreas fundamentales del desarrollo, como, por ejemplo: la reciprocidad social, la comunicación verbal y extra verbal, el comportamiento y los intereses” (2019, p. 6).

A partir de la información recabada del TEA puede comprender la historia general que abarca los aspectos que se presentan de acuerdo a la etiología, clasificación, diagnóstico, tratamiento, evaluación e intervención, pero al estar en contacto directo ante un estudio de caso en particular (el caso de Alexander), me pude percatar que cada persona presenta diferente diagnóstico, y requerirá de una atención especializada, debido a que tiene diferentes características en su comportamiento, requiere un tratamiento específico y en cantidades indicadas, un estilo propio de aprendizaje, y por ello es importante elaborar una planeación específica con el apoyo de estrategias y material didáctico, en base a ajustes de las características reales, necesidades y requerimientos específicos de cada persona.

De acuerdo a la información recabada y al trabajo de campo me permitió observar e identificar las necesidades específicas en cada área que requieren ser intervenidas en el sujeto de estudio. Pude observar cuáles eran sus fortalezas, dificultades, gustos, intereses, conducta, relación social y académica. Acompañado de entrevistas con sus familiares y profesionales a cargo de su educación y desarrollo.

Esta información proporcionada me ayudó a tener un enfoque individualizado, con el cual adapté el programa de intervención y los métodos de enseñanza de acuerdo con las necesidades específicas que requiere Alexander en cada área de desarrollo.

Esta intervención me permitió trabajar la conducta, independencia y autocontrol, habilidades sociales, interacción, autonomía, comunicación- lenguaje, motricidad fina y gruesa, pensamiento lógico, concentración y atención, lograr

adaptación ante cambio y rutinas nuevas, eliminar y saber controlar las crisis, mejorar el contacto visual, entre otros aspectos.

Por medio de uso de pictogramas con apoyo visual, pude establecer rutinas predecibles, horarios que anticipaban las actividades que se realizaron durante el día, trabajo colaborativo con sus demás compañeros, a través de indicaciones claras y precisas, dar soporte ante actividades que se le dificultaban, fomentar un ambiente de trabajo tranquilo y flexible

Al llevar una buena coordinación en compañía de profesionales especializados me proporcionó un apoyo, orientación y capacitación para brindar una mejor intervención y conocer mejor sobre el tema y cómo actuar ante diversas situaciones, particularmente en relación con Alexander.

Al estudiar este caso y escuchar el cómo es la vida al tener un hijo con TEA, me puede percatar de la gran desinformación que existe sobre este trastorno ante la sociedad, puesto que algunas acciones que hacen estos niños las personas la toman como berrinches, mala conducta, mala educación, etc. Cuando su comportamiento está ligado por el trastorno que presentan, complicando su vida al pasar por prejuicios, críticas, aislamiento, por parte de sus compañeros de clase al no querer convivir con él, debido a que en algunas ocasiones no logra controlar sus impulsos, emociones o su fuerza, y que es identificado como un acto de agresión causando rechazo y malos tratos por parte de los demás. Y a su vez al tener que vivir en diversos periodos con tratamientos farmacológicos que llegan a causar estado sedante para ayudar a lograr conciliar el sueño, controlar sus movimientos, conductas, etc.

Por esto y más considero que en las escuelas regulares se debe fomentar la educación inclusiva, el respeto y la empatía ante las personas con TEA, logrando eliminar etiquetas y aislamiento y con ello recibir una educación de calidad y equidad.

- Establecer un espacio adecuado para realizar actividades, que permitan la concentración, libre de ruidos y distracciones.
- Establecer y programas comidas con el objetivo de tratar la selectividad alimenticia.

- Gestionar los intereses restringidos y repetitivos, para evitar la ansiedad, frustración o dificultad para socializar.
- Establecer oportunidades para explorar sus intereses de manera sana y productiva.
- Equilibrar sus intereses, a través de incluir otras actividades nuevas, utilizando lo que le gusta.

Anexos



Ilustración 1 Colorea siguiendo el patrón pág. 100.

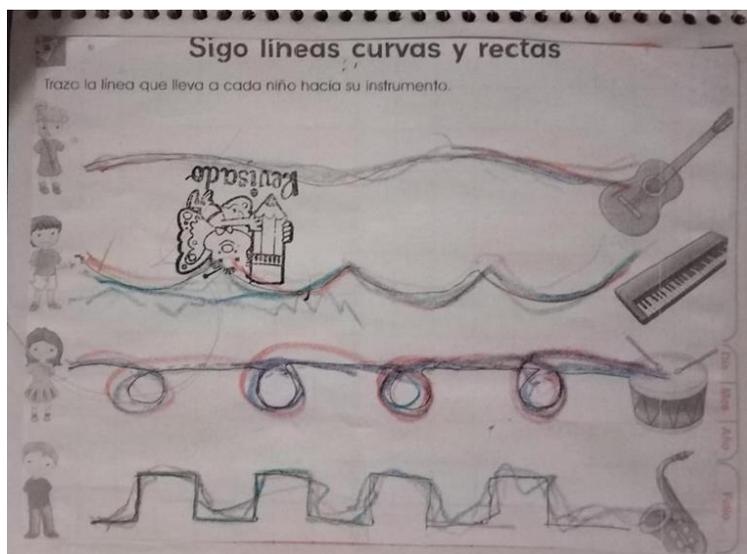


Ilustración 2 Repasar trazos Pág. 103.



Ilustración 3 Encuentra el intruso Pág. 104.



Ilustración 4 Dado de emociones Pág. 119.

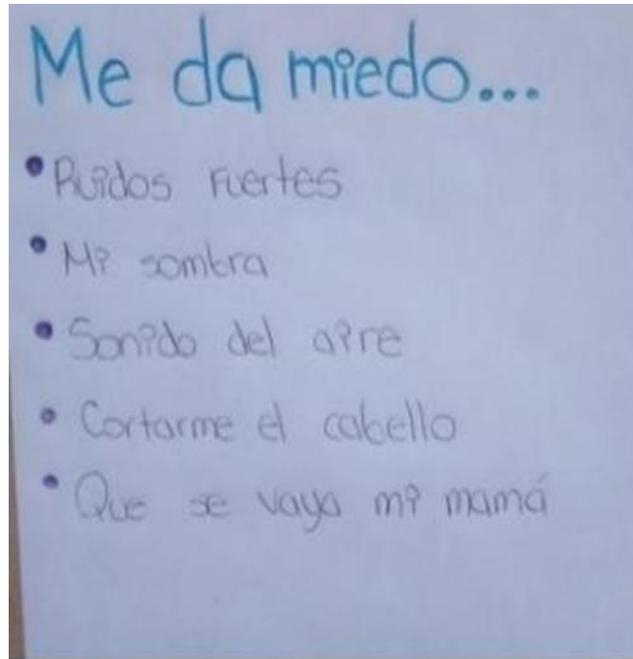


Ilustración 5 Lista de emociones Pág. 120.



Ilustración 6 Memorama de emociones Pág. 121.



Ilustración 7 Clasificación de colores y figuras geométricas Pág. 124.



Ilustración 8 Clasificación de objetos, animales (según su vocal) Pág. 125.

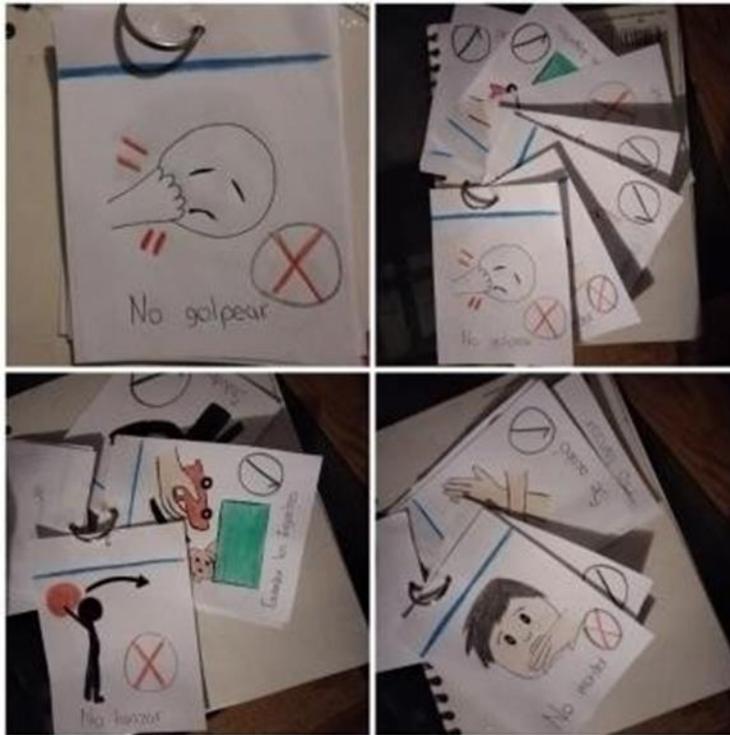


Ilustración 9 Llavero de emociones Pág. 127.



Ilustración 10 Bingo de animales Pág. 131.

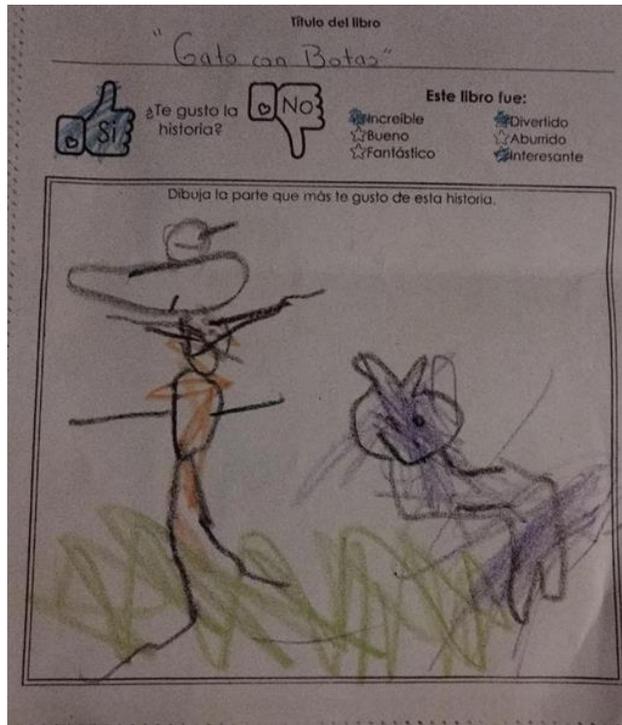
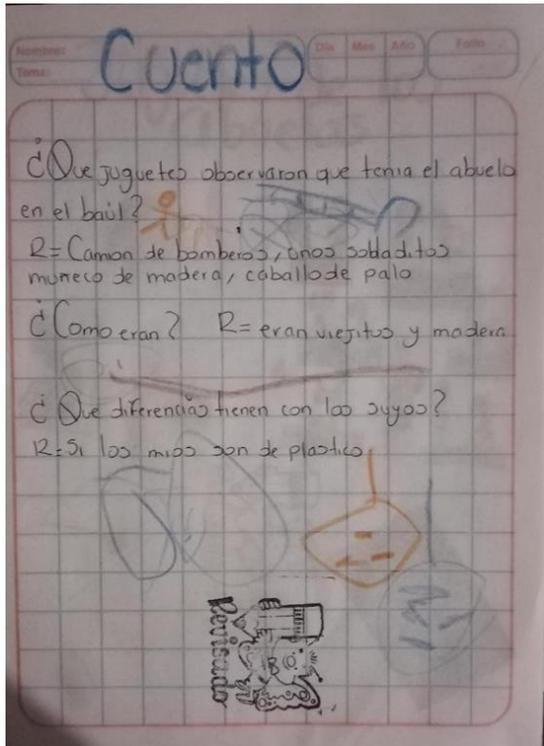


Ilustración 11 Cuenta cuentos Pág. 133.

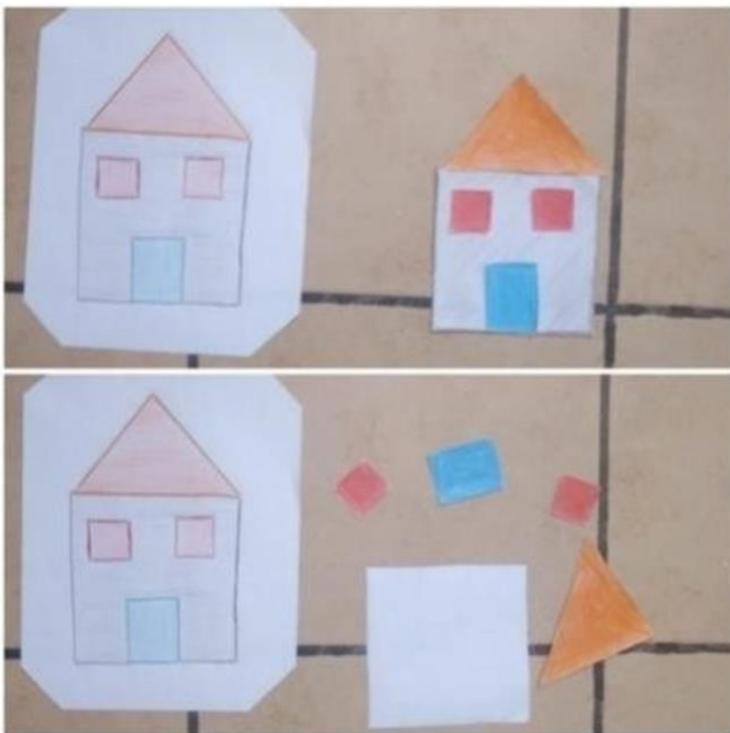


Ilustración 12 Moldeando Pág. 135.



Ilustración 13 Grafomotricidad Pág. 135.



Ilustración 14 La rima de las vocales Pág. 136 y Musicoterapia Pág. 139.



Ilustración 15 Copiplas Pág. 137.



Ilustración 16 Ata tus agujetas Pág. 138.



Ilustración 17 Helados Pág. 14.

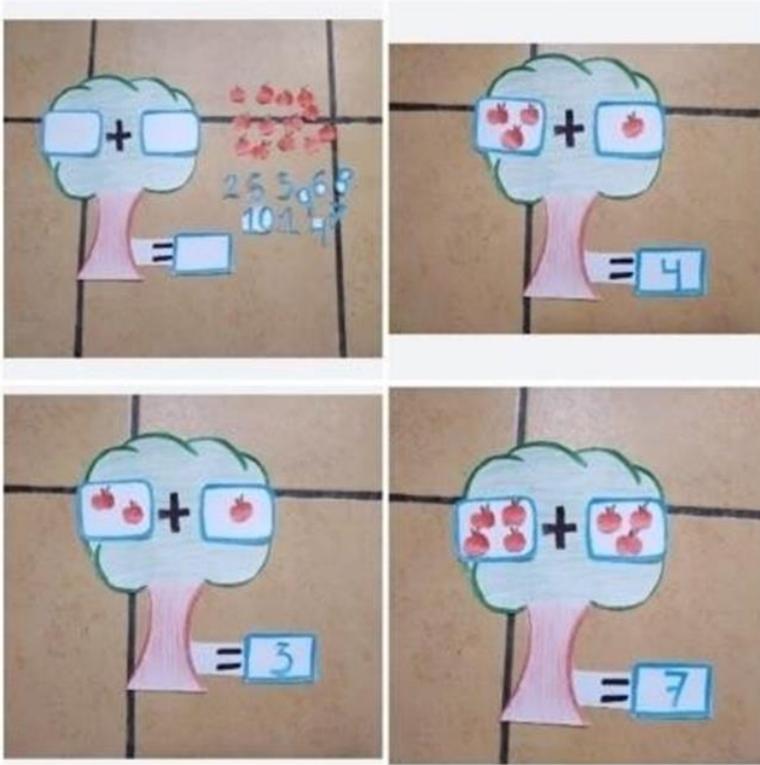


Ilustración 18 Igualación números y cantidad (suma y resta) Pág



Ilustración 19 Rompecabezas pág. 145.

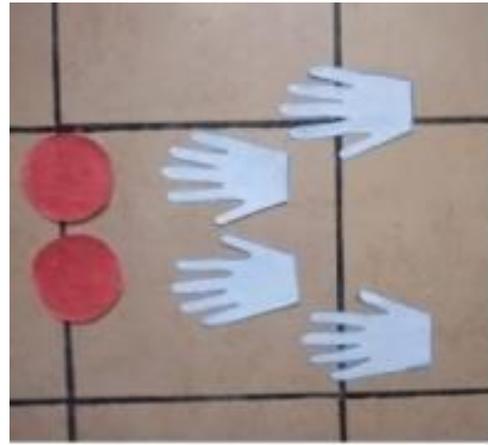
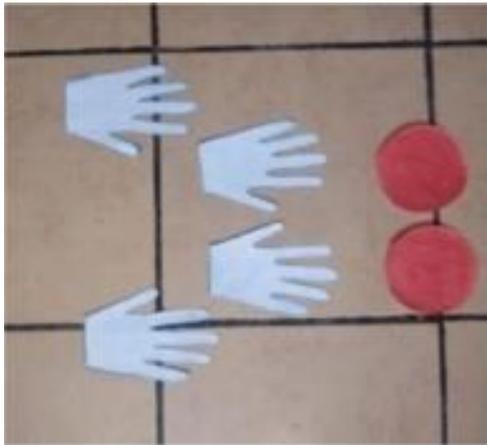


Ilustración 21 sigue mis movimientos pág. 106.



Ilustración 20 Lecturas

Referencias

- Álvarez, A. y Álvarez, V. (2018) “*Como organizar un estudio de caso*” en: Revista electrónica educ@upn, México: UPN-Ajusco, Dossier/núm. 3.
[file:///C:/Users/jbjes/Downloads/Como-organizar-un-estudio-de-caso%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/jbjes/Downloads/Como-organizar-un-estudio-de-caso%20(2).pdf)
- Aranda, R. (2002). *Educación especial*. Pearson Educación, S.A., Madrid Prentice Hall.
- Arrebillaga, M. (2009). *Autismo y trastornos del lenguaje*, Editorial brujas
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.
https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Indice_Inclusion.pdf
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* CSIE
<file:///C:/Users/jbjes/Downloads/DOC-20221018-WA0003..pdf>
- Booth, T., Ainscow, M. Y Kingston, D. (2006). *INDEX para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. CSIE
<file:///C:/Users/jbjes/Downloads/Booth,%20Ainscow%20y%20Kingston-Index%20.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación*
<https://cursos.panaacea.org/wp-content/uploads/2018/03/GUIA-PARA-LA-EDUCACION-INCLUSIVA-parte-1.pdf>
- Canal, R. et al. (1993). *El autismo 50 años después de Kanner (1943)*. Amaru
- CAPEP (2016) Que es CAPEP <https://capep1.wordpress.com/%C2%BFque-es-capep/>
- CAT. (2010). Autismo Teletón <https://teleton.org/autismo-teleton/>

Céspedes, (2023). *Modelo Denver ¿Qué es y cómo se aplica?*

<https://adipa.mx/noticias/modelo-denver-que-es-y-como-se-aplica/#:~:text=El%20Modelo%20Denver%20de%20atenci%C3%B3n,de%20comunicaci%C3%B3n%20y%20cognici%C3%B3n%20social>

CLIMA. (2016). Clínica Mexicana de Autismo y Alteraciones del Desarrollo

<https://www.clima.org.mx/>

Cruz, C. (2011). *El espectro autista: Aspectos clínicos generales*. Paidós

[file:///C:/Users/jbjes/Downloads/Autismo%20Parte%20I%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jbjes/Downloads/Autismo%20Parte%20I%20(1).pdf)

DOMUS. (1978). *Instituto de autismo* <https://www.institutodomus.org/>

Ferrari, P. (2000). *El autismo infantil*. Biblioteca nueva

Forma infancia. (2020) *Método TEACCH: Objetivos y beneficios en niños*

autistas <https://formainfancia.com/metodo-teacch-objetivos-autismo/#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20el%20m%C3%A9todo%20TEACCH,cual%20se%20organizan%20las%20tareas>

García, I. et al. (2009). *La reforma fallida del Centro de Atención Múltiple en México*. UASLP

García, I., et al. (2000). *La integración educativa en el aula. Principios,*

finalidades y estrategias [file:///C:/Users/jbjes/Downloads/Garci%](file:///C:/Users/jbjes/Downloads/Garci%CC%81a,%20Ismael%20et%20al.-)

[CC%81a,%20Ismael%20et%20al.-](file:///C:/Users/jbjes/Downloads/Garci%CC%81a,%20Ismael%20et%20al.-)

[La%20integracio%CC%81n%20educativa](file:///C:/Users/jbjes/Downloads/Garci%CC%81a,%20Ismael%20et%20al.-)

[%20en%20el%20aula%20regular.%20Principios,%20finalidades%20y%20](file:///C:/Users/jbjes/Downloads/Garci%CC%81a,%20Ismael%20et%20al.-)

[estrategias%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/jbjes/Downloads/Garci%CC%81a,%20Ismael%20et%20al.-)

Gutiérrez, A. et al. (2019). *Actividades para alumnado con TEA*.

Proyecta <file:///C:/Users/jbjes/Downloads/DOC-20231208-A0008..pdf>

Guzmán, C. (1989). *Enseñanza y dificultades de aprendizaje*. Editorial Escuela Española

Jomtien, (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*
[file:///C:/Users/jbjies/ Downloads/ 1990-
DeclaracionMundialEducacion%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jbjies/Downloads/1990-DeclaracionMundialEducacion%20(1).pdf)

Jomtien, (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*
[file:///C:/Users/jbjies/ Downloads/UNESCO-1990-Declaraci%C3%B3n-
Mundial-sobre-Educaci%C3%B3n-para-Todos-y-Marco-de-
Acci%C3%B3n%20.pdf](file:///C:/Users/jbjies/Downloads/UNESCO-1990-Declaraci%C3%B3n-Mundial-sobre-Educaci%C3%B3n-para-Todos-y-Marco-de-Acci%C3%B3n%20.pdf)

Mayo Clinic. (2019). *Inhibidores selectivos de la recaptación de serotonina (ISRS)*. <https://www.mayoclinic.org/es/diseases-conditions/depression/in-depth/ssris/art-20044825>

Martínez, A. y Cuesta, J. (2018). *Todo sobre el autismo*. Altaria

Morrison, J. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*
[file:///C:/Users/jbjies/ Downloads/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-
estadistico-trastornos-mentales%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/jbjies/Downloads/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales%20(2).pdf)

CAPEP. (2011). *Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Prescolar (CAPEP)* <https://capep1.wordpress.com/%C2%BFque-es-capep/>

Nuño, A. (2015). *Unidad de Educación especial y Educación Inclusiva (UDEI)*
[file:///C:/Users /bjies/Downloads/DOC-20230506-WA0004.pdf](file:///C:/Users/jbjies/Downloads/DOC-20230506-WA0004.pdf)

Nuño, A. (2017). *Equidad e inclusión: Impulsar el tránsito hacia la educación inclusiva*. SEP [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/
Resource/12710/1/ images/equidad-e-inclusion-presentacion.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12710/1/images/equidad-e-inclusion-presentacion.pdf)

Ojeda, M. (2009). *El espectro Autista: Intervención psicoeducativa*. Ediciones ALJIBE

- ONU (1948) *Educación para todos, Impacto académico*. Naciones unidas
<https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/educaci%C3%B3n-para-todos#:~:text=El%20art%C3%ADulo%20de%20la,poder%20asistir%20a%20la%20escuela>.
- Ortega, L. et al. (2023). *Uso y efectividad de antipsicóticos atípicos en el trastorno del espectro autista*. [file:///C:/Users/jbjes/Downloads/ Ortega14 \(35\) 110823.pdf](file:///C:/Users/jbjes/Downloads/Ortega14%20(35)%20110823.pdf)
- Paluszny, M. (1999). *Autismo guía práctica para padres y profesionales*. Trillas
- Pascuas, C. y Koscinski, C. (2017). *El manual de actividades para el autismo* <file:///C:/Users/jbjes/Downloads/DOC-20240104-WA0007..pdf>
- Powers, M. (1999). *Niños autistas: guía para padres, terapéuticos y educadores*. Trillas
- Quiles, M. y Fierro, F. (2005). *Necesidades Educativas Especiales: Investigaciones y reflexiones*. Editorial Trillas
- Rivas, M. et al. (2009). *Etiología del Autismo: Un Tema a Debate*. Psicología Educativa. <file:///C:/Users/jbjes/Downloads/613765490003.pdf>
- Riviere, A. (2000). *Inventario del Espectro Autista* [file:///C:/Users/jbjes/Downloads/ asemco-idea.pdf](file:///C:/Users/jbjes/Downloads/asemco-idea.pdf)
- Riviere, A. (2001). *Autismo: Orientaciones para la intervención educativa*. Editorial TROTTA
- Rodríguez, J., Senín C., Perona, S., (2014) Del DSM-IV-TR al DSM-5: análisis de algunos cambios International Journal of Clinical and Health Psychology, vol. 14, núm. 3, España
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33731525008>
- Rondal, J y Seron, X. (1988). *Trastornos del lenguaje II*. Paidós

- Rubio, F. (2009). *Principio de normalización, integración e inclusión*. http://educespecialjujuy.xara.hosting/index.htm_files/PRINCIPIO%20DE%20NORMALIZACION,%20INTEGRACION%2
- Salamanca. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción: sobre necesidades educativas especiales* España UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia file:///C:/Users/jbies/Downloads/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf_0E%20INCLUSION.pdf
- Sanchez, A y Torres, J (2002). *Educación especial: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Pirámide
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001- 2006*. [http://planeacion.uaemex. mx/InfBasCon/2001-2006.pdf](http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf)
- SEP (2006) Educación especial
https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html
- SEP. (2009). Educación especial: Modelo de atención de los servicios de educación especial CAM y USAER [file:///C:/Users/jbies/Down loads/Modelo%20de %20Atenci%C3%B3n %20CAM%20y%20USAER%2009.pdf](file:///C:/Users/jbies/Downloads/Modelo%20de %20Atenci%C3%B3n %20CAM%20y%20USAER%2009.pdf)
- SEP. (2011). Modelo de atención de los servicios de Educación Especial (MASEE)
[file:///C:/Users/jbies/Downloads/1%20MASEE2011%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/jbies/Downloads/1%20MASEE2011%20(2).pdf)
- SEP. (2018) Los servicios de educacion especial como apoyo a la educacion inclusiva
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-9-2022.pdf>
- SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* [https://infosen .senado .gob.mx/ sgsp /gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)

- Taylor, P. (2015). *Trastornos del espectro autista*. Narcea Ediciones
- Tiana, A. (2005). *Declaración mundial sobre educación para todos: “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”* (Jomtien,1990)
file:///C:/Users/jbjes/Downloads/Dialnet-
DeclaracionMundialSobreEducacionParaTodos-3036617%20(1).pdf
- TND. (2001). Autismo: Desarrollo y Arte <https://www.diplomadoautismo.com/#/-asociacion/>
- Tomas, J. (2002). *El spectrum autista: evaluación, diagnóstico, neurología y tratamiento del autismo* Editorial LAERTES.
- Trejo, G. (2012). *¿Autismo infantil? Clínica de intervenciones subjetivantes*. Trillas
- UNESCO. (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. [file:///C:/Users/jbjes/Downloads/UNESCO.%20\(2001\).%20Cochabamba%20y%20recomendaciones%20sobre%20pol%C3%ADticas%20educativas%20al%20inicio%20del%20siglo%20XXI.pdf](file:///C:/Users/jbjes/Downloads/UNESCO.%20(2001).%20Cochabamba%20y%20recomendaciones%20sobre%20pol%C3%ADticas%20educativas%20al%20inicio%20del%20siglo%20XXI.pdf)
- Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia (2017)
<file:///C:/Users/jbjes/Downloads/DOC-20231103-WA0036..pdf>
- Vigil, M y Torres, R. (2020). *Actividades para alumnado con TEA*. Volumen 2,
Proyecto [file:///C:/Users/jbjes/Downloads/DOC-20240104-WA0008.%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jbjes/Downloads/DOC-20240104-WA0008.%20(1).pdf)
- Warnock, M. (1978). *Informe de la Comisión de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Discapacitados*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>.
- Wehmeyer, M. (2009). *Educación inclusiva y cambio escolar*. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>

Zorrilla, M. (2002). *Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas*. REDIE [file:///C:/Users/jbjes/Downloads/15504206%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jbjes/Downloads/15504206%20(1).pdf)