



Universitat
de les Illes Balears

TESIS DOCTORAL
2015

Programa de Doctorado en Psicología

**CATEGORÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA
ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA**

Maribel Morueco Alonso

Director: Joan Jordi Muntaner Guasp

Tutor: Jordi Pich Solé

Doctora por la Universitat de les Illes Balears

DEDICATORIA

A mi padre, Luis de Santos, por su alegría y su humor. Premonitorio su ¡"la doctora se divierte"! , a sabiendas de que no había que descuidar ninguna de las dos cosas, cabeza y corazón; ciencia y diversión. Tu acordeón y tu música, los llevo dentro, suenan en todos los momentos importantes de mi vida. Hoy, "Le Petit Vals".

A mi madre, que tenías que estar aquí, que lástima haberme retrasado tanto. Brindaré a tu salud, te habría encantado escucharme, y, sobre todo, ¡celebrarlo con todos nosotros!

A Ángel Rivière, Maestro, amigo, guía, razón de mi profesión y de mi dedicación. Que supo pensar por mí y saber señalar mi camino. Siempre dije, al irte, que quería seguir los pasos que tu tenías trazados para mí. Creo que lo voy haciendo, despacio, pero ahí voy. Música y palabras, lo invisible, ese universo lírico que tú tan bien entendías y sabías que existía.

A mis queridos hijos, Lluís y Marc, Marc y Lluís, que con sus caritas, sus risas, su humor, "quitaban hierro" a mis preocupaciones; se reían de mi Tesis eterna, se reían de mí, sabedores de mi modo peculiar de entender el mundo, y me dejaban seguir siendo como soy: Carroliana, Rivierita, Moruequita, madre de los dos chicos más preciosos del mundo.

A Mayka, mi hermana, por luchar y desgañitarse por hacerme la vida más fácil, hacer, siempre, de red salvadora.

A Luis, mi hermano, por las risas y la complicidad en las playas Canarias, en los juegos y ficciones, no carentes de miedo y suspense, y nuestra pasión por los libros, los coches y sus miniaturas.

AGRADECIMIENTOS

A Joan Jordi Muntaner Guasp, mi Director de Tesis, por coger rápido el testigo de mi orfandad, y tener la suficiente paciencia, aguante, discreción y respeto, para ayudarme a sacar adelante este trabajo, a sabiendas de que iba a ser un proceso largo, lento, y posiblemente, difícil de terminar. ¡Gracias!

A Jordi Pich, por confiar, siempre en mí, su complicidad, nuestro espacio Rivierito compartido, y muy especialmente por su sinceridad y honestidad.

A Toni Gomila, por ayudarme a moverme en el campo universitario, en el real y en el virtual, por hacer que trabaje "con red" cuando los avatares de la vida profesional interrumpen los proyectos universitarios.

A Dolors Forteza, por recibirme en la UIB, enseñarme las clases; las aulas; cómo utilizar la biblioteca; darme consejos, dejarme el inicial power point. Celebrar mi entrada a la UIB, de la mano de una gran Maestra.

A Pilar Nicolau, categoría única, hermosa persona, cuanto te añoro.

A Inés Marichalar y familia, mi otra familia. Las dos familias. Desde el más profundo cariño. Inés, tú sí sabes de lírica. A todos, cuanto os quiero.

A Ricardo Canal, amigo del alma, discípulos ambos del Maestro, Maestro él ahora, con toda mi admiración y cariño, mi querido interlocutor.

A Ángel Díez Cuervo y Carmina, ¿qué deciros, amigos de Cuatroca? Maestro, cualquier pequeña conversación contigo, es una lección de vida. Cualquier momento con vosotros, es feliz e inolvidable.

A María Sotillos, discípula también y amiga, cabeza privilegiada, siempre previsora y consejera, por todos los momentos que nos quedan por compartir.

A Manuel Posada, por la luz, la confianza, la lógica y la amistad, claridad de mente, que aunque llegaste más tarde, siempre has estado ahí.

A Patricia G. Primo, por tus gestos cómplices, nuestras preocupaciones y nuestros sueños futuros.

A Daniel y Karina, por hacerme sentir que podía confiar en mí, cuando más débil me encontraba, y ayudarme a seguir mis pasos sin el Maestro.

A Mercedes Belinchón, M^ª Angeles García Nogales, y Juana Hernández, amigas en el autismo, en la Universidad, en el espacio Rivière, en las risas y fiestas, en sopesar todo lo que nos queda por hacer.

A Agustín Illera, por su compañía, su música, sus fotos, su visión optimista y bon vivant, tan importante en nuestro trabajo.

A Rubén Palomo, por su tenacidad, y por pasarme el testigo y confiar en que lo iba a hacer.

A Joaquín Fuentes, por marcarme nuevas sendas, y aprender siempre de ti.

A Suni, amiga, proveedora de materiales, mágica, porque siempre me has hecho sentirme mejor de lo que soy.

A Aetapi, porque mi formación y trayectoria, sin ese gran grupo de amigos y profesionales, de todo corazón os digo, habría sido imposible.

A Rosa Ventoso, Maestra, amiga, persona especial y luminosa.

A Toni y Paquisari, verdaderos primos, que han hecho de amigos, y que han sido siempre un poso y un soporte para el recuerdo y los sueños.

A Joana. Joana, tendrías que estar aquí. Habríamos suspirado, habríamos reído.

A Aurelia Pardo, amiga y protectora, siempre en buena onda, sabiendo que se puede contar con ella cuando la necesitas.

A Magdalena Palmer, añorada amiga, pizpireta, divertida, inteligente.

A Toni y Carolina Massanet, sólo tengo agradecimientos. Sin vosotras, mi labor en APNAB, habría sido totalmente imposible, no existiría.

A Mar Oliver, mi otra interlocutora, amiga, lírica, inteligente y sensible.

A Rebeca Gómez y Carmen Gallardo, buenas amigas, mejor compañeras, desfaciendo entuertos, anudando remiendos, que suerte contar con vosotras en mi vida. ¡Que siga la música...!

A Marta y Marga Gil, desde su magia, su ayuda, tanta vida compartida.

A Juana Florit, luchadora y trabajadora, siempre defendiendo lo que realmente importa.

A Elena Coll y Charo Pérez, amigas y cómplices de la mejor educación para los niños y niñas con TEA.

A Mayte y Familia Cortés, vecinos, amigos, hemos criado juntos a nuestros fantásticos chicos, siempre habéis estado ahí, amables, cómplices, gran ayuda durante tanta vida.

A Miguel Ángel Santander, y a Aline, CEF en esencia pura, por darme imagen, visión, magia, cine e ilusiones.

A los papás y mamás de los niños, gracias por confiar en mí, gracias, por dejarme hacer esta Tesis, casi eterna, sin dudar, nunca, de que ¡la acabaríamos!

A Loli Arroba, risas y planes, cosas pendientes, el placer de hacer las cosas bien.

A Pedro Tortella, M^a José y familia, por su confianza en mí, por nuestra mutua amistad y cariño.

A la Junta Directiva y APNAB, que suerte he tenido de haber podido trabajar para vosotros y con vosotros. Jose Pérez Beites, Manoli, Jose Romero, Juan Obrador, Vicente Verdú, gracias por todos estos años y por lo que nos queda por conseguir para nuestras queridas Personas con TEA y sus Familias.

Al equipo Gaspar Hauser, campeones, tremendo capital humano, imposible repetir un equipo así, ¡el mejor!

A Miguel Gallardo, por darme otra visión del autismo, de la vida, de nosotros, los humanos.

A Montserrat América y Rotary Club Palma Ramón Llull, gracias amigos rotarios. Sin duda conoceros y estar con vosotros, me ha hecho, con diferencia, mucho mejor.

A Riki López y familia, por vuestro cobijo, cariño, humor, respeto, mucha lírica, y comidas ricas ricas.

A Paco Jiménez, por su capacidad de escucha, por acompañar.

A Miquel Ángel Lladó y familia, tanta poesía, tanto cariño, tanta admiración, familia azul.

A Benet Bohigas, porque es uno de los ángeles más visibles.

A Miquel Ferrá y las dos Marinas, y a Guillermo, por supuesto, porque sin ellos, su inteligencia, acogimiento, enseñanzas, y sus cafés con leche matutinos, no podría haber continuado, en aquellos inicios tan remotos.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	7
RESUM	7
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN/SINOPSIS	8
CAPÍTULO 1. Consideraciones sobre el Trastorno del Espectro Autista	11
1.1. Definición	11
1.2. Descripción y explicación en el marco de la psicología evolutiva	12
1.3. Diagnóstico	23
1.4. Teorías acerca del Autismo	25
1.5. Tratamiento y Educación	26
CAPÍTULO 2. Metodología	29
2.1. Bases de la Investigación	29
2.1.1. Fundamentos teóricos sobre los que se basa la investigación	29
2.2. La Metodología Cualitativa	34
2.2.1. El Estudio de Casos	35
2.3. Las Fases de la Investigación Cualitativa (ICL)	36
2.3.1. Fase Preparatoria o de Planificación.	37
2.3.2. Trabajo de Campo	39
2.3.3. Fase analítica	41
2.3.4. Fase Informativa	43
CAPÍTULO 3. Resultados y Discusiones	46
3.1. Elección de los alumnos	46
3.2. Exposición de los 3 alumnos	47
3.2.1. Alumno núm. 1	47
3.2.2. Alumno núm. 2	50
3.2.3. Alumno núm. 3	52
3.3. Informe Final	54
3.3.1. Exposición y Análisis del Proyecto de Investigación	54
3.3.2. Métodos utilizados	56
3.3.3. Recogida de datos	57
3.3.4. Interpretación	59
3.3.5. Análisis de Casos	60

Caso 1. Informe Singular	60
Caso 2. Informe Singular	63
Caso 3. Informe Singular	65
3.3.6. Resultados	67
Exposición	68
Exposición de las Categorías	70
Mapas conceptuales	77
CAPÍTULO 4. Conclusiones: Asertos; propuestas; aportaciones.	110
4.1. Explicación teórica del concepto de Asertos.	110
4.2. Asertos	111
4.2.1. Aserto 1	111
4.2.2. Aserto 2	111
4.2.3. Aserto 3	112
4.2.4. Aserto 4	112
4.2.5. Aserto 5	113
4.2.6. Aserto 6.	113
4.2.7. Aserto 7	114
4.2.8. Aserto 8	114
4.2.9. Aserto 9	115
4.2.10. Aserto 10	115
4.2.11. Aserto 11	115
4.2.12. Aserto 12	116
4.2.13. Aserto 13	116
4.2.14. Aserto 14	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	118
ANEXO I. Del colegio	127
ANEXO II. De la metodología del tratamiento	134
ANEXO III. Vademécum e Indicadores Generales de Evolución y Motivación	141
CASO 1. A.P.	141
CASO 2. M. M.	193
CASO 3. J. R.	239

RESUMEN

El presente trabajo establece y define 11 categorías básicas de enseñanza-aprendizaje sobre las que poder trabajar con alumnos afectados por el denominado Trastorno del Espectro Autista (TEA). Basado en el estudio de 3 casos de niños entre 3 y 4 años de edad, diagnosticados de TEA, y después de haber analizado exhaustivamente todos los procesos educativos y terapéuticos que se han llevado a cabo en cada uno de ellos durante 2 cursos escolares, este trabajo expone dichas categorías, en primer lugar, desde la perspectiva del enseñante, definiendo y explicando cuáles serán las unidades o núcleos fundamentales que habrá que priorizar como adulto-guía dentro del proceso de enseñanza para que los aprendizajes ocurran. En segundo lugar, define dichas categorías como aquellas unidades que habrán de ser fundamentales en el momento de poder incidir en la Zona de Desarrollo Potencial del aprendiz. Finalmente, se explica el proceso de aprendizaje y desarrollo de este tipo de alumnos a través de la exposición de las 11 categorías que actuarán como ejes fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje a llevar a cabo en el alumnado con TEA.

RESUM

Aquest treball estableix i defineix 11 categories bàsiques d'ensenyament-aprenentatge sobre les que poder fer feina amb alumnes afectats per l'anomenat Trastorn de l'Espectre Autista (TEA). Fonamentat en l'estudi de 3 casos de nens entre 3 i 4 anys d'edat, diagnosticats de TEA, i després d'haver analitzat exhaustivament tots els processos educatius i terapèutics que s'han dut a terme en cada un d'ells durant dos cursos escolars, aquest treball exposa les esmentades categories, en primer lloc, des de la perspectiva del docent, definint i explicant quines seran les unitats o nuclis fonamentals que s'han de prioritzar com adult-guia dins del procés d'ensenyament per a que es doni l'aprenentatge. En segon lloc, defineix les esmentades categories com aquelles unitats que han de ser fonamentals en el moment de poder incidir en la Zona de Desenvolupament Potencial de l'aprenent. Finalment, s'explica el procés d'aprenentatge i desenvolupament d'aquest grup d'alumnes a través de l'exposició de les 11 categories que actuaran com eixos fonamentals en els processos d'ensenyament-aprenentatge que s'han de dur a terme en l'alumnat amb TEA.

ABSTRACT

This paper establishes 11 basic categories of teaching and learning that let us to work with students affected by the so-called Autism Spectrum Disorder (ASD). Based on the study of 3 cases of children between 3 and 4 years old, diagnosed with ASD, after analysing thoroughly all educational and therapeutic processes of 2 school years, this work defines those categories. First, from the perspective of the teacher, this work explains which are the fundamental units or cores that have to be prioritized as an adult-guide in the process of teaching, in order to make learning occur. Second, this work defines those categories as units that will be fundamental to influence the Potential Development Zone of the children. Finally, the process of learning and development of such students is explained through the exhibition of the 11 categories that serve as fundamental bases in the process of teaching and learning of the students with ASD.

INTRODUCCIÓN/SINOPSIS

Desde hace más de 36 años, he tenido la gran fortuna de trabajar con y para la Asociación de Padres de Niños Autistas de Baleares, fundada en el año 1.978. Fueron unos años difíciles, ausentes de modelos, en los que las familias y los profesionales aunamos fuerzas, y escasos conocimientos, para construir servicios para las Personas con TEA y sus Familias. No aspirábamos a tanto: sólo aspirábamos a “hacer un colegio”.

La idea de poner en marcha un centro educativo que atendiera al colectivo del Autismo, hizo que, sin capacidad de análisis todavía, viéramos las grandes carencias que a nivel estatal se encontraban en este ámbito.

Existían centros generalistas, centros de educación especial, que atendían a todo tipo de alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales. Por aquella época, los niños “autistas”, como se les llamaba, eran los grandes desconocidos, víctimas todavía de tradiciones psicodinámicas, con una gran carga de culpa para las familias, y con el inquietante mensaje de que era algo que podría en algún momento desaparecer, del mismo modo que, de forma súbita, había aparecido.

El esfuerzo de las familias no fue solamente el de ser emprendedores y pioneros, si no el de superar esas posibles culpas que se les atribuía, y luchar con todas sus fuerzas y perseverancia, deshaciendo falsos mitos, haciéndose responsables de reconvertir la incultura y falta de conocimientos, en cultura, conocimientos y servicios.

Junto a estas familias que pusieron las bases de los primeros colegios, se encontraban los primeros técnicos fundadores que trabajaron codo a codo con ellos, así como figuras destacadas de la psicología y la educación que nos ayudaron a empezar, a marcar caminos y metas.

De esa privilegiada estirpe provengo, pues es la estirpe de los que confían en la solidaridad, la cooperación, y el trabajo conjunto, sin fisuras, entre familias y profesionales.

La gran suerte que tuvimos por aquellos años setenta, de contar con la figura del entonces muy joven Ángel Rivière, profesor de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, al que muchos le debemos el inicio de nuestra vocación y la profesión que hemos elegido.

Seminarios a horas tardías, robando horas de estudio o de sueño; charlas gratuitas e incipientes, en las que se iban desgranando conocimientos; sueños, muchos sueños, sin saber lo que eran Buenas Prácticas, Gestión, Planes estratégicos, Calidad, pero si, al menos, con 1 objetivo: ese colegio que necesitábamos para los niños y niñas con TEA, que poco a poco se iban agrupando en torno a las Asociaciones, y que sin constituir un censo, nos daban altas cifras de una casuística apenas estudiada.

Por lo tanto, hay 2 hitos que debemos remarcar en este largo recorrido:

En primer lugar, el colectivo del TEA, de los usuarios, los profesionales y las familias, germinó en torno a la Educación.

En segundo lugar, la aplicación de las nuevas corrientes basadas en la psicología conductual.

Era muy importante despegar y dejar atrás las influencias del psicoanálisis, tan poco procedente en el ámbito del autismo, y acercarnos a otros modos de llevar a cabo los tratamientos, de forma más práctica y directa, que implementara el aprendizaje.

Las influencias de la Escuela Americana, muy especialmente la de Ivar Lovaas, quien visitó Madrid con motivo del 1^{er} Congreso sobre Autismo celebrado en el Estado Español, a cargo de APNA marcó un antes y un después en el abordaje terapéutico para las Personas con TEA.

Y posteriormente, el auge del constructivismo, hicieron posible un enfoque más completo, más propicio al campo educativo, como era el enfoque cognitivo-conductual.

En aquellos momentos, el modelo que nos proporcionaba la Escuela Americana era la de tratamientos muy específicos, siempre desde el ámbito hospitalario, dadas las características más puristas del conductismo que aconsejaba la enseñanza en espacios ausentes de estímulos irrelevantes, variables muy controladas, y contextos muy concretos y aislados para garantizar el aprendizaje.

Las diferentes Asociaciones en el Estado Español, cogieron dicho modelo, pero hicieron algo muy importante en la historia del Autismo en nuestro país: lo trasladaron a las Escuelas. Las Escuelas fueron los focos para la enseñanza/aprendizaje de los alumnos con TEA. Primero las Escuelas de Educación Especial, específicas para el Autismo, y después rompiendo muros y abriendo puertas para la reconversión de esos primeros Centros Específicos que se acercaban a propuestas integradoras e inclusivas, ofertando nuevas modalidades educativas para el alumnado con TEA.

Es por ello, que desde mis inicios en el campo del autismo, he estado también muy vinculada al movimiento asociativo, y muy especialmente al ámbito de la educación.

Cuando se planteó la posibilidad de llevar a cabo la Tesis que presentamos, y después de barajar otros posibles trabajos, dado el gran avance que en pocos años, y a partir de los ochenta, y muy especialmente de los años 90, hubo en el conocimiento y explicación del Autismo, optamos por trabajar desde estos orígenes: el campo de la educación, del tratamiento, desde la perspectiva de la psicología constructivista y su aplicación a través de la psicología cognitivo-conductual. Y para ello, que menos que beber de las fuentes, y trabajar desde las aportaciones de Vygotsky a la Defectología (Vygotsky, tomado de Rivière, 1.985, pág. 54), y al conocido como binomio de enseñanza/aprendizaje, cuyo principal exponente es la noción de Zona de Desarrollo Potencial (Vygotsky, tomado de Rivière, 1.985, pag.53). Precisamente, allanaba el camino, el hecho de que el profesor Rivière ya había investigado sobre estas bases (Rivière, 1.985; 1.998; 2.001), y había hecho una serie de aportaciones y consideraciones que nos señalaban la importancia de aplicar dichas nociones al campo de la educación para los niños y niñas con TEA.

Es por ello que Joan Jordi Muntaner, Catedrático de Educación Especial en la UIB, y Director de esta tesis, me sugirió que el medio en el que deberíamos resolver esta investigación era el de la metodología cualitativa, y en concreto el Estudio de Casos.

Por lo tanto, centramos todos nuestros esfuerzos en el material acumulado durante todos estos años en APNAB, llegando a la conclusión de que abordaríamos el estudio de los casos seleccionados, a través de los Informes escolares y terapéuticos, que como buena práctica, y con carácter trimestral, se elaboran en el Centro Gaspar Hauser, centro perteneciente a la Entidad APNAB.

Así, en el 1^{er} Capítulo se exponen algunas consideraciones actuales sobre los estudios acerca del Trastorno del Espectro Autista, exponiendo muy especialmente los hitos evolutivos que se ven alteradas en el curso del desarrollo de los niños y niñas con TEA, y las hipótesis y nociones del psicólogo Vygotsky (1.896-1.934), núcleo de nuestro trabajo.

En el capítulo 2, se exponen las bases de la Metodología Cualitativa, así como del Estudio de Casos, y se explica todo el procedimiento que se ha llevado a cabo para realizar dicha investigación.

En el capítulo 3, se exponen en el apartado de resultados y conclusiones, además de la selección de casos, y a través del informe final, los datos arrojados en nuestra investigación, todos los procedimientos que se han llevado a cabo, para finalizar con los productos obtenidos, a modo de categorías, expresando las relaciones entre ellas, a través de mapas conceptuales.

En el capítulo 4, y último, las conclusiones y los asertos nos permitirán extrapolar los resultados obtenidos a proposiciones generalizadas para la educación de los alumnos/as con TEA.

En el apartado de Anexos, en primer lugar, se exponen brevemente la historia del Centro y de la Entidad APNAB, así como de la Metodología al uso para el alumnado con TEA.

En segundo lugar, se expone un Vademécum basado en el conjunto de actividades sobre las que se ha realizado el presente estudio. Sobre este Vademécum, se presentan Indicadores de Evolución basados en el desarrollo de las mencionadas actividades.

Es para mí motivo de orgullo y de alegría, después de tantos años de trabajo, compaginando la práctica directa, y la gestión en el mundo asociativo, ir cerrando el círculo de mi profesión y de la experiencia acumulada, con la presente tesis doctoral que me permite abrir puertas y tender puentes a nuevos campos, como es el de la investigación.

CAPÍTULO 1. Consideraciones sobre el Trastorno del Espectro Autista

Este capítulo está estructurado mediante los siguientes apartados:

- 1.1. Definición
- 1.2. Descripción y explicación en el marco de la psicología evolutiva
- 1.3. Diagnóstico
- 1.4. Teorías acerca del Autismo
- 1.5. Tratamiento y Educación

1.1. Definición

El Trastorno del Espectro Autista se define como un Trastorno del Neurodesarrollo que afecta especialmente a las áreas de la Comunicación, la Relación Social y la Imaginación o pensamiento flexible. Nos referimos a las áreas conocidas como "la tríada de Wing" (Wing, 1,979; 1.988; Schopler, E, y Mesibov, G; 1.996). También a Wing se le debe la aportación de la noción de "Espectro" a la comprensión del Autismo, a partir de la publicación del artículo, "Severe impairments of social interactions and associated abnormalities in children: epidemiology and classification", Journal of Autism and Developmental Disorders (Wing, L.; Guould, 1.979), que movilizó a padres y profesionales, ya que presentaba un nuevo enfoque, concibiendo la explicación del Autismo como un "continuo", en lugar de como una "categoría única", como hasta bien entrados los setenta se había estado considerando.

Años antes, en 1.943, Leo Kanner había identificado a un grupo de niños "peculiares", a los que les caracterizaba la denominada "soledad autista" y "el deseo de mantener la invarianza en el ambiente". A este cuadro nosológico, a esta categoría diagnóstica la denominó Autismo Infantil Precoz. A modo de ejemplo, el extracto de texto que a continuación se expone, publicado por Kanner acerca de "las alteraciones autistas del contacto afectivo" (Kanner 1.943, págs. 217-250):

"A Donald se le vio por primera vez en Octubre de 1.938 a la edad de 5 años y 1 mes"... "Cuando tenía 1 año podía tararear y cantar varia canciones correctamente". Antes de los 2 años poseía una memoria poco corriente para las caras y los nombres, conocía el nombre d muchas de las casas en su ciudad de residencia"... "los padres observaron que no aprendía a preguntar cosas ni a responder a ellas, a no ser que las preguntas y respuestas estuvieran incluidas en rimas o cosas por el estilo y muchas veces no preguntaba nada a no ser con palabras sueltas."...."Le interesaban las ilustraciones, y al poco tiempo se sabía un numeroso número de láminas de una colección de la enciclopedia Compton"... Desde muy pronto observaron que cuando estaba más feliz era cuando se quedaba solo. Casi nunca lloraba por ir con su madre, ni parecía notar las salidas de su padre. Las visitas familiares le eran indiferentes."..."A los 2 años cogió la manía de hacer rodar bloques, cazuelas y otros objetos redondos"...."No le gustaba jugar con otros niños ni hacer las cosas que suelen interesar a los niños a su edad."

Años después, el modelo de Wing, como un continuo, se consolida como tal en la nueva edición de la DSM-5 (DSM-5, 2.015). Se quedan atrás las clasificaciones en diferentes Manuales de la DSM que los enmarcaban dentro de los Trastornos Profundos del Desarrollo (TPP) (DSM-III, 1.980); a los

Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) (DSM-IV, 1.994) que a su vez los agrupaba como: Autismo Infantil Precoz; Trastorno Desintegrativo de la Niñez; Síndrome de Asperger; Síndrome de Rett, y Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado, para llegar a esta clasificación final de Trastornos del Espectro Autista (TEA).

En la actualidad, la clasificación de Trastornos del Espectro Autista, TEA 299.00 (F84.0) agrupa a aquellas personas con la siguiente sintomatología:

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.
- C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo
- D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo.

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamientos restringidos y repetitivos.

Uno de las grandes aportaciones de la reciente publicación, es la incorporación de una descripción dimensional de la gravedad o severidad de la sintomatología en las dos principales áreas del desarrollo que se encuentran alteradas en los TEA, así como de la intensidad de apoyo que puede requerir la persona.

El Trastorno del Espectro Autista, se considera una Discapacidad, dentro de la cual, además, un 50% de los sujetos diagnosticados puede tener comorbilidad con Discapacidad Intelectual, y alrededor de un 50% no llega a desarrollar lenguaje oral. Afecta a 4 niños por cada niña.

Un diagnóstico preciso y en las edades más tempranas, ayudará a contribuir de forma positiva al hecho de poder planificar la Intervención, los Servicios y Apoyos que va a necesitar una Persona con TEA y su familia a lo largo de la vida, y en cada una de las etapas de la vida, proporcionando un tratamiento adecuado a su singularidad, y una prospectiva para su vida futura que se adecue a sus habilidades y dificultades.

1.2. Descripción y explicación en el marco de la psicología evolutiva

¿Cómo son las Personas con TEA? ¿Cómo son las niñas y los niños con TEA? ¿Qué les hace peculiares, ¿por qué y cuándo su comportamiento dentro del marco del desarrollo humano nos llama la atención?

Enmarcado, por tanto, dentro de los denominados Trastornos del Neurodesarrollo, es un Trastorno

que cursa en la niñez más temprana, y que se manifiesta de forma más definida y con cierta contundencia alrededor de los 2 años.

Autores como Lorna Wing (1.979); Gillberg (1.995); Rivière (1.997; 2.001) Robbins (2.001) nos hablan y exponen aquellos indicadores que de forma temprana van a indicarnos que el curso del desarrollo se encuentra alterado en aquellos niños que los presentan.

A continuación se exponen algunos cuadros con aquellos Indicadores resaltados por los autores citados, y que ayudaron en su momento a discriminar aquellos síntomas que podrían señalar alteraciones en la Comunicación, la Imaginación y la Socialización (Wing, 1.979), siguiendo el camino iniciado por Leo Kanner en 1.943.

Edad (meses)	Desarrollo normal	Desarrollo autista
2	Gorjeo. Sonidos vocálicos.	
6	“Conversaciones” vocales: Con turnos en posición frente a frente. Primeros sonidos consonánticos.	Llanto difícil de interpretar.
8	Balbuceo con variaciones de entonación Incluyendo “entonación interrogativa”. Sílabas repetitivas (bababa, mamama). Primeros gestos de señalar.	Balbuceo limitado o raro. No se imitan sonidos, gestos o expresiones.
12	Primeras palabras. Jerga con entonación de oración. Lenguaje usado sobre todo para comentar. Juego vocal. Uso de gestos y vocalizaciones para obtener atención, mostrar objetos y hacer preguntas.	Pueden aparecer las primeras palabras, pero con frecuencia carecen de sentido comunicativo. Llanto intenso, frecuente, que sigue siendo difícil de interpretar.

18	<p>Vocabulario de 3 a 50 palabras. Primeras oraciones. “Sobre extensión” del significado. El lenguaje se usa para comentar, pedir y obtener atención. Imitaciones frecuentes de lenguaje.</p>	
24	<p>Se combinan de 3 a 5 palabras en “frases telegráficas”. Preguntas simples. Empleo de demostrativos, acompañados de gestos ostensivos. Pueden llamarse por el nombre más que con el “yo”. A veces, breve inversión de pronombres. No se sostienen temas. El lenguaje se centra en el “aquí y ahora”.</p>	<p>Si las hay, menos de 15 palabras. A veces, las palabras “se pierden”. No desarrollan gestos. Limitación en gestos de señalar, si existen.</p>
36	<p>Vocabulario de más de 1000 palabras. La mayoría de los morfemas gramaticales se dominan (plurales, pasado, preposiciones). Las imitaciones son infrecuentes a esta edad. El lenguaje se emplea cada vez más para hablar de lo no presente. Hay muchas preguntas, con objetivos de mantener interacción más frecuentes que de obtener información.</p>	<p>Las oraciones son raras. Muchas ecolalias, pero poco lenguaje creativo. Pobre articulación en la mitad de los hablantes. La mitad o más de los niños con autismo no tiene lenguaje a esta edad.</p>
48	<p>Se emplean estructuras oracionales complejas. Capaces de sostener temas de conversación y de añadir nueva información. Piden a otros que aclaren lo que intentan decir. Ajustan la cualidad del lenguaje al interlocutor (por ejemplo, lo hacen más simple al hablar a los de dos años).</p>	<p>Algunos combinan 2 o 3 palabras creativamente. La ecolalia persiste. En algunos, se usa de forma comunicativa. Se repiten anuncios de TV. Algunos piden verbalmente.</p>

60	<p>Uso más adecuado de estructuras complejas. Generalmente, estructuras gramaticales maduras. Capacidad de juzgar oraciones como gramaticales o no. Se comprenden chistes e ironías, y se reconocen ambigüedades. Aumenta la capacidad de ajustar el lenguaje a la perspectiva y el papel del interlocutor</p>	<p>No comprenden ni expresan conceptos abstractos. No pueden conversar. Inversión de pronombres. Ecolalia. Preguntas escasas y repetitivas.</p>
----	---	---

(Tomado de Gillberg y Coleman (1995), en Rivière, Martos, 2.000)

Rivière elabora una lista de 25 indicadores de autismo en la etapa de los 18 a los 36 meses, y que como él señala, "deben situarse en un continuo diacrónico de alteraciones que pueden manifestarse en los cuadros de autismo en diferentes fases del desarrollo humano. No se producen de forma súbita y agénica, sino en el marco de ese continuo" (Rivière, 2.000, págs. 25-26)).

1. Sordera aparentemente paradójica. Falta de respuesta a llamadas e indicaciones.
2. No "comparte focos de atención" con la mirada.
3. Tiende a no mirar a los ojos.
4. No mira a los adultos vinculares para comprender situaciones que le interesan o extrañan.
5. No mira lo que hacen las personas.
6. No suele mirar a las personas.
7. Presenta juego repetitivo o rituales de ordenar.
8. Se resiste a cambios de ropa, alimentación, itinerarios o situaciones.
9. Se altera mucho en situaciones inesperadas que no anticipa
10. Las novedades le disgustan.
11. Atiende obsesivamente, una y otra vez, las mismas películas de vídeo.
12. Coge rabietas en situaciones de cambio.
13. Carece de lenguaje, o si lo tiene, lo emplea de forma ecológica o poco funcional.
14. Resulta difícil "compartir acciones" con él o ella.

15. No señala con el dedo para compartir experiencias.
16. No señala con el dedo para pedir.
17. Frecuentemente "pasa por" las personas, como si no estuvieran.
18. Parece que no comprende o que "comprende selectivamente" sólo lo que le interesa.
19. Pide cosas, situaciones o acciones, llevando de la mano.
20. No suele ser él quien inicie las interacciones con adultos.
21. Para comunicarse con él, hay que "saltar un muro": es decir, hace falta ponerse frente a frente, y producir gestos claros y directivos.
22. Tiende a ignorar completamente a los niños de su edad.
23. No "juega con" otros niños.
24. No realiza juego de ficción: no representa con objetos o sin ellos situaciones, acciones, episodios, etc.
25. No da la impresión de "complicidad interna" con las personas que le rodean.

Finalmente, basado en los estudios e investigaciones sobre la prueba de cribado, M-CHAT (Baron Cohen, Allen, Gillberg, 1,992) Diana Robbins y equipo, aglutinan en 5 Indicadores como hitos de alarma en el desarrollo y precursores de un posible Trastorno del Desarrollo (Robbins et al., 2.001)

- No mirar a la cara.
- No señalar con el dedo.
- No compartir placer cuando se juega o se interacciona con ellos.
- No responder al nombre cuando se les llama.
- No traer cosas para mostrarlas.

Precisamente, la explicación de estos 5 indicadores nos ayudará a desentrañar dificultades manifiestas en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores:

Mantener Contacto Ocular	Capacidades alteradas para la Comunicación y la Socialización
--------------------------	---

No mostrar respuesta al ser llamados	Capacidades alteradas para la Comunicación y la Socialización, siendo de carácter muy incisivo el no mostrar atención a la voz humana en el conjunto de sonidos de los entornos más próximos.
No señalar	Dificultades manifiestas para el desarrollo de los mecanismos de Atención Conjunta; Comunicación, Semiosis y capacidad simbólica
No traer cosas para mostrar	Dificultades manifiestas para el desarrollo e la Atención Conjunta, Semiosis y la Socialización.
No mostrar placer al jugar con ellos	Dificultades manifiestas en las capacidades para la Socialización, desarrollo de los mecanismos de Atención Conjunta, Anticipación y capacidad Simbólica.

(La explicación de los ítems es de Elaboración propia)

Nos encontramos pues, ante una serie de síntomas, que pondrán en evidencia un conjunto de conductas, que incidirán directamente en la forma de actuar, ser, estar y comprender el mundo. De un grupo de personas singulares, con una importante desconfiguración en el origen de la formación de las funciones psicológicas superiores, a las que, si no se les aplica una enseñanza dirigida con una metodología y pautas de tratamiento individualizadas muy concretas, desde las edades más tempranas, darán lugar a personas desaferentizadas (Rivière, 1.998), sin capacidades para desarrollar pautas de comunicación con las otras personas; sin potencial simbólico para producir esquemas y pensamiento abstracto; con graves dificultades para comprender sus propias emociones y comportamientos, así como el de los demás, y muy aferrados a los estímulos físicos, a la literalidad de las cosas que les rodean, y con una gran necesidad de desarrollar y mantener conductas repetitivas sin sentido, para garantizarse su propia seguridad en el medio, con tan solo la seguridad ante aquello que una y otra vez, se va a repetir.

¿Cuál sería el patrón prototípico del desarrollo del autismo?

De especial relevancia, vamos a destacar la aportación de Rivière ya que expone de forma explícita y basándose en los informes retrospectivos de 100 familias la existencia de un patrón prototípico, de un esquema claro en el modo de aparición y de las primeras manifestaciones del autismo de Kanner (Rivière, 2.000, págs. 22, 23).

1) Una normalidad aparente en los ocho o nueve meses primeros del desarrollo, acompañada muy

frecuentemente de una característica "tranquilidad expresiva", y que se vive por la familia como "una manera de ser", como un rasgo temperamental, y no como un indicio o muestra de alteración del desarrollo. Las anomalías, en esta fase, son tan sutiles y nimias, que no son reconocibles, ni por las familias, en el transcurso de la vida cotidiana, ni por los expertos que estudian las filmaciones familiares.

2) Ausencia (frecuentemente no percibida como tal) de conductas de comunicación intencionada, tanto para pedir como para declarar, en la fase ilocutiva del desarrollo, entre el noveno y el decimoséptimo mes, con un aumento paulatino de un patrón de pérdida de intersubjetividad, iniciativa de relación, respuestas al lenguaje y conductas de relación.

Algunas familias, pueden empezar a percibir en este periodo "cierta falta de respuesta social, conducta ritualizada o inflexible" (Rivière, 2.000), aspectos que los profesionales, y una vez comenzado el estudio del niño, sí que pueden reconocer como indicios de una alteración en el curso del desarrollo.

3) Una clara manifestación de alteración cualitativa del desarrollo, que suele coincidir precisamente con el comienzo de la llamada "fase locutiva" del desarrollo.

Es este un importante momento en el desarrollo del ser humano, y es el momento en el que las familias empiezan a darse cuenta de que está ocurriendo algo, evidente, importante, y diferente, en el desarrollo de su hijo.

Basándonos en las aportaciones de la psicología evolutiva podremos llegar a comprender y a entender el desarrollo del Trastorno del Espectro Autista. Vamos a mencionar algunos conceptos que consideramos fundamentales para comprender la disarmonía en el desarrollo de los niños y niñas con TEA:

- 1) La definición de esquemas.
- 2) La Imitación.
- 3) El desarrollo evolutivo en base al desarrollo comunicativo.
- 4) El concepto de Intersubjetividad primaria y secundaria.
- 5) El concepto de Protos, como precursores lingüísticos.
- 6) El mecanismo de Atención Conjunta.
- 7) El mecanismo de suspensión.
- 8) La Teoría de la Mente.
- 9) Intención y acción.

Vayamos con ellos:

1) La definición de Esquemas:

Los esquemas se definen como "Una sucesión de acciones (materiales o mentales) que tienen una organización y que son susceptibles de repetirse en situaciones semejantes" (Del Val, 1.996, p. 125) "Clases o categorías de pautas de conducta organizadas y ejercitadas de un modo repetido" (Flavell, 1.996; p.28). Por lo tanto, "el desarrollo cognitivo del bebé consistiría en la elaboración y coordinación mutua de unidades o estructuras cognitivas" (Flavell, 1.996; p.72). "El esquema es, a nivel sensoriomotor, lo que el concepto a nivel simbólico y de representación" (Flavell, 1.996; p.28).

Es decir, el desarrollo supondría la elaboración, superación y mejora de dichas estructuras (esquemas) desde los 0 hasta los 24 meses, que a su vez transcurrirán a través de 6 Estadios (Piaget, 1.969). Cada uno de ellos actuará como una "consecuencia evolutiva" para el siguiente, siendo éste un requisito indispensable para el desarrollo.

2) La imitación, como herramienta esencial para el desarrollo.

La imitación, para Piaget (1.946), es lo que hace posible el paso de la actividad sensorio-motora a la representación. La imitación la podríamos definir como "la capacidad de reproducir mediante acciones del propio sujeto otras acciones que tienen lugar a su alrededor debidas a la actividad de personas o de objetos" (Delval, 1.996, p.235).

Si en un primer lugar las imitaciones por parte del bebé son como llamaba Piaget, por "contagio" (1.946), habrá un minucioso recorrido a través de los diferentes estadios que le permitirán observar, poseer acciones propias vistas en los demás, reconocerlas, e incluso, posteriormente, copiar nuevos y desconocidos modelos para él.

Los mecanismos de la asimilación y de la acomodación, esenciales en la Teoría de Piaget (Delval, 1.996, p.122), cara y cruz del proceso adaptativo, suponen, por un lado, la incorporación que el organismo hace del medio, o la acción del organismo sobre el medio, y estamos hablando de asimilación; y, por otro, la modificación del organismo por efecto de la influencia del medio, y nos estamos refiriendo a la acomodación.

Cuando hablamos de imitación, hablamos de una presencia preferente de los mecanismos de asimilación. Y también cuando hablamos de imitación hablamos, como decíamos al iniciar este apartado, del paso hacia la representación, la posibilidad de imitar modelos que no estén presentes.

Y si nos referimos al Juego, dentro del modelo de desarrollo acomodación- asimilación sería cuando "la acomodación pesa más" (Flavell, 1.996, p. 72). La inteligencia adaptada hace referencia a ese perfecto equilibrio entre ambos mecanismos en las primeras etapas; como la imitación, acabamos de mencionar supone un grado muy alto del mecanismo de asimilación. La acomodación, a través del juego, transforma la realidad. Nos hallamos a la puerta de la creatividad, de la imaginación, de la fantasía. El mundo simbólico entra a raudales por los resquicios de los 24 meses.

3) El desarrollo evolutivo en base al desarrollo comunicativo:

Según Rivière (2.000, págs. 22, 23) y tomado de Bates (1.976) el desarrollo comunicativo, se manifestaría en los siguientes periodos:

-Periodo Perlocutivo. De 0 a 8 meses.

En estos primeros 8 meses aparecen y se solapan: la denominada fase perlocutiva de Bates (1.976); el primer subperiodo sensoriomotor de Piaget (1.969); y el periodo en que se presenta de forma dominante "el primer periodo de atención" (Ruth y Rothbart, 1.996, citado en Rivière, 2.000).

-Periodo Ilocutivo. De 8 a 18 meses.

En el segundo apartado, coincidirán y se solaparán, el segundo subperiodo sensoriomotor de Piaget (1.969); Bates (1.976) lo denominará "fase ilocutiva" del desarrollo, apareciendo ya la comunicación intencionada, y una conducta del niño más estratégica y propositiva; y para Ruth y Rothbart (1.996, citado en Rivière, 2.000) comienza a desarrollarse un "segundo sistema de atención" que permite la emergencia de pautas de atención conjunta sostenida.

-Periodo Locutivo de 18 meses en adelante.

En el tercer apartado, ya a los 18 meses, lo que para Piaget (1.969) sería el periodo preoperatorio; para Bates (1.976) el comienzo de la "fase locutiva", acontece el difícil e intrincado paso hacia una inteligencia representacional que va a precisar de unas determinadas estructuras lingüísticas que implicarán una creatividad formal por parte del niño, así como el empezar a verse como "un agente que actúa sobre el medio" (Jennings, 1.991, citado en Rivière, 2000); o importantes cambios y capacidades dependientes de "control ejecutivo" (Diamond, Towle y Boyer, 1.994; Overman, 1.990, citado en Rivière, 2000).

4) El concepto de Intersubjetividad primaria y secundaria.

El concepto de intersubjetividad primaria al que hizo referencia Trevarthen (1.979), nos habla del periodo comprendido a partir de los 3 meses, en el que el bebé y el adulto, a base de carantoñas, miradas, nimias e incipientes imitaciones especulares, y un sinfín de danzas, acoplamientos y sintonías, van a formar esa especial relación, concebida como una díada, en la que van a compartir esas mutuas subjetividades que crearán los cimientos de la conciencia y de la intencionalidad individual. Es el comienzo del intercambio social.

El concepto de intersubjetividad secundaria (Trevarthen; Hubley, 1.978) explicitará la noción de tríadas, cuando se establece la importante y esencial relación entre el adulto, el niño, y el objeto que va a aparecer y se va a compartir entre ambos.

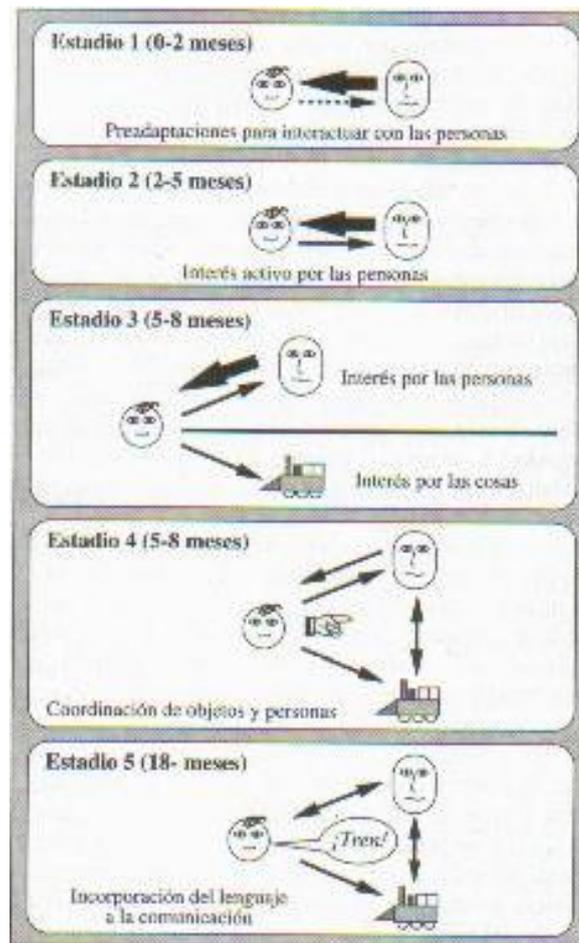
5) El concepto de Protos, como precursores lingüísticos.

Una de las aportaciones más relevantes es la aportación de las nociones de protoimperativos y de protodeclarativos, (Bates, Camaioni, y Volterra, 1.977, en Gómez et al, 1.995)

Basándose en clasificaciones ya existentes en la lingüística, llamaremos protoimperativo a aquellos gestos o acciones que sirven para que alguien haga algo; y protodeclarativo, cuando la intención del gesto es llamar la atención de alguien, sobre algo o alguien. Estos precursores, indicarán si el discurrir de la comunicación va por los cauces adecuados o no.

La definición de la intersubjetividad secundaria, junto con la definición de los precursores lingüísticos,

nos llevan a la definición del mecanismo de atención conjunta, “ese espacio común” (Hayes, 1.984, citado en Canal, 2.000).



(Schaefferr, 1.984, citado en Gómez et al, 1.995)

Por lo tanto, el conocimiento y la explicación del desarrollo humano, partiría de los inicios de la comunicación humana, a partir de las conductas prelingüísticas (Schaefferr, 1.984, citado en Gómez et al, 1.995). Todas estas conductas tienen en común que "la acción del niño se orienta, simultánea o secuencialmente, hacia un objeto y hacia una persona" (citado en Canal, 2.001, tomado de Watherby).

6) El mecanismo de Atención Conjunta.

Hablamos de un conjunto de conductas características de este período precursor y preverbal en el que además de intervenir los precursores lingüísticos, protoimperativos y protodeclarativos, se van a integrar las conductas de mirar y seguir la mirada del otro hacia los focos de interés. Que a su vez, nos va a llevar a la noción de referencia social, en la que además se va a poder extraer información de la expresión emocional del que está mirando al objeto, acontecimiento, o evento en cuestión. (Canal, 2.001).

La atención conjunta, o compartida, sería el mecanismo que consiste en utilizar las señales atencionales para mirar al mismo objeto que mira el otro (Canal, 2.001).

Así pues, la mirada, y la imitación, pilares fundamentales de la atención conjunta, hacen que ésta se constituya en "la habilidad que ayuda al niño a identificar y a asociar el referente lingüístico de su interlocutor con el objeto o suceso al que ambos están atendiendo" (Dunham y Dunham, 1.992; Tomasello, 1.988, Citado en Canal, 2.001).

7) El mecanismo de Suspensión.

El concepto de Suspensión (Vygotsky, citado en Rivière, 1.985, pág. 38) emerge en el periodo de los 9 a los 18 meses, ya que al suspender acciones instrumentales, es cuando "hacemos como sí...", siendo ya capaces de originar símbolos enactivos, que son aquellos capaces de representar objetos y acciones no presentes, es por tanto el comienzo de las capacidades simbólicas y de ficción.

Si suspendemos las propiedades reales y literales de las cosas, en el periodo de los 18 a los 24 meses, aparecen ya las pautas del juego de ficción.

Y, al dejar en suspenso las representaciones, alrededor de los 5 años, entra en acción la capacidad de crear y comprender metáforas, tareas de falsa creencia (Rivière, 1.998), periodo evolutivo en el que se encuentra plenamente instaurado el concepto de T² de la Mente.

8) La Teoría de la Mente.

Tanto Perner (1.991) como Leslie (1.987, citado en Gómez et al, 1.995) consideran que el mecanismo que subyace a la T² de la Mente es el de la metarrepresentación. Es decir, representar representaciones mentales. Así, lo característico de la metarrepresentación, según Perner, sería "la capacidad de darse cuenta de que el contenido de las representaciones puede separarse de sus referentes en el mundo real, sin tener porqué coincidir entre ambos" (Tomado de Gómez et al, 1.995). Y Leslie (1.987) añade que el mecanismo básico es tener la capacidad de "desacoplar" las representaciones y sus contenidos, para poder llegar a desarrollar juego simbólico y/o de ficción (tomado de Gómez et al, 1.995).

9) Intención y Acción.

Bruner nos expone cómo la acción humana está guiada por Intenciones (Bruner, 1.995). Es más, la conducta humana, "aparece organizada y controlada por intenciones reales y atribuibles" (Bruner, 1.995, pág. 101).

Una intención la definiríamos como la capacidad de un individuo al actuar de forma persistente para conseguir un estado final, recordándonos a las unidades TOTE (Miller; Gallanter y Pribran, 1.960).

Para llevar a cabo una intención, se necesitarán pues: una meta; una opción de medios; persistencia; corrección, y una orden final de paralización (Bruner, 1.995). Así, veremos cómo los actos intencionales, según el autor, se nos aparecen como subrutinas mediadoras de otros actos intencionales, en las que el feedback y la corrección van a ser fundamentales. Siempre de arriba a abajo, todo nivel inferior aparecerá limitado por el nivel superior, en palabras textuales de Bruner, añadiendo:

"Cualquier persona que aprenda a llevar a cabo una acción intencional organizada, ha de ser capaz de descifrar las reglas de composición (y descomposición) del sistema" (Bruner, 1.995, pág. 103).

El niño aprenderá, pues, a "desplegar los medios precisos para alcanzar el fin deseado, en función de la relación tutelar establecida con los adultos" (Bruner, 1.995, pág. 103). La conducta, así, aparece guiada por hipótesis o intenciones, cuya resolución precisará de la existencia de una memoria compartida (a partir del 4º Estadio (Piaget, 1.969)); un lenguaje compartido, (en el que ya aparecerá un discurso social y un discurso interno), y la interacción" (tomado de Kaye, 1.986, pág. 88).

Inmersos, los seres humanos, en lo que Bruner llama Sistema sociotécnico (Bruner, 1.995), inmersos, en lo que Kaye ratifica como un derecho básico del nacimiento de la especie humana: la educación de la descendencia (Kaye, 1.986).

El Trastorno del Espectro Autista es, por tanto, un Trastorno del Neurodesarrollo, que cursa de forma silenciosa y sin apenas síntomas, en los primeros meses de vida, empezando a hacerse patente, y de forma leve, a partir del 1º año, para, alrededor de los dos años explotar, en palabras de Uta Frith, esa "devastadora bomba retardada del Autismo" (Frith, 1.991).

1.3. Diagnóstico

¿Cómo se puede hoy en día dar un diagnóstico certero de Autismo, certero en el sentido de que identifique a la persona dentro de la categoría del Espectro Autista, respete su singularidad y unicidad, revele sus capacidades, y provea de sistemas de apoyo la historia de su vida?

1.3.1) Sería conveniente realizar el proceso del diagnóstico como un conjunto de pruebas que configurarían una valoración completa de la persona, y nunca con el único objetivo de obtener una puntuación dentro, o fuera, del Trastorno del Espectro Autista.

La Guía de Buena práctica para el diagnóstico de los Trastornos del Espectro Autista (Díez Cuervo et al, 2.005) nos servirá como documento para la recomendación de aquellas escalas más destacadas y utilizadas en la comunidad científica y educativa.

Hay una serie de pruebas que nos permiten valorar el diagnóstico de TEA en preescolares, niños y adultos, como son las siguientes:

ADI-R (Autism Diagnostic Interview Revised, Lord et al, 1.994). Entrevista estructurada a los padres. Los niños han de tener un nivel de edad mental superior a los 18 meses. Requiere formación especializada.

DISCO (Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders. Wing et al, 2.002). Entrevista semiestructurada que permite recoger información evolutiva de diferentes fuentes, según DSM-V, y CIE-10.

ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule, Lord et al, 2.000). Instrumento de observación semiestructurada con situaciones sociales. Se aplica a niños mayores de 36 meses.

ADOS 2. Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo, Segunda Edición (ADOS-2). Dispone de un módulo para bebés, de 12 a 30 meses.

CARS (Childhood Autism Rating Scale, Dilalla y Rogers, 1.994). Después de observar a la persona, el profesional puntúa cada elemento en una escala de 7 puntos, el grado en que su conducta se desvía del comportamiento de personas de la misma edad mental.

GARS (Gilliam Autism Rating Escala. Gilliam y Janes, 1.995). Se aplica desde los 3 a los 22 años para estimar la gravedad de los síntomas de autismo. Está basada en el DSM-IV y los ítems se agrupan en cuatro categorías (estereotipias, comunicación, interacción social y alteraciones evolutivas).

1.3.2) Habríamos de obtener una puntuación en cuanto a su Cociente de Desarrollo (0-6 años) o Cociente Intelectual, que nos indique si sus capacidades intelectuales están preservadas (independientemente del Trastorno del Espectro), y si así no fuera, en qué franja de edad mental se encuentra en referencia a la edad cronológica. Igualmente, en cuanto a sus capacidades adaptativas y comunicativas. Todo ello nos ayudará a programar acciones y actividades a corto, medio y largo plazo, y a hacer prospectiva de su futuro desarrollo.

Así, siguiendo el documento anteriormente citado, se recomiendan pruebas como:

-*Merril Palmer Scale of Mental Tests* (Stutsman, 1.931), para usuarios de 18 meses a 78 meses, escalas superpuestas cuyo techo es el de 24 meses.

-*Leiter International Performance Escala* (Leiter, 1.948). De los 2 a los 18 años, es muy utilizada ante la ausencia de habla.

-*Test de Matrices Progresivas de Raven Color*. (Raven, 1.938). Muy útil para medir bajos niveles cognitivos.

-*Escalas de Inteligencia Weschler* (WWPPSI-R, 1.989; WISC-III, 1.991; WAIS-III.1.997) Se Puede obtener un Cociente intelectual, y es aplicable a partir de los 5 años, siendo necesario cierto uso del lenguaje, para realizar y comprender las pruebas.

-*Escalas Bayley de desarrollo infantil* (Bayley, 1.993). Para usuarios con edad mental inferior a 3,5 años. Destacan el nivel de desarrollo y preparan para la realización de programas de apoyo.

-*Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad* (McCarthy, 1.972), para niños de 2,5 años a 8 años, se utiliza en España especialmente en el campo educativo.

Para la adaptación, comunicativa y simbólica, se podrían recomendar:

-*CSBS (Communication and Symbolic Behaviour Scales -Wetherby y Prizant, 1.993)*. Se puede aplicar a usuarios no verbales, y se obtiene un perfil de puntos débiles y fuertes agrupados en torno a 6 áreas.

-*Vineland Adaptive Behaviour Scales* (Sparrow et al, 1.984). Desde el nacimiento hasta los 18 años, proporciona puntuaciones en diferentes áreas de la vida cotidiana.

-*Reynell Developmental Language Scales* (3 ed., Edwards et al, 1.997). De 1 a 7 años, proporciona información cuantitativa y cualitativa del lenguaje receptivo y expresivo.

Todas estas Escalas serán muy útiles a la hora de ayudarnos a conocer mejor las capacidades y los niveles cognitivos, comunicativos y adaptativos de las personas con TEA, y nos permitirán confeccionar programas personalizados, individuales para cada uno de ellos, adaptados a sus diferentes entornos.

1.3.3) Confeccionar una Historia Clínica, basada en una Historia Familiar que se redactará como Informe de todo aquello que la familia informa, aporta, extrae, y documenta, será un valioso material para identificar a la persona con TEA en sus coordenadas de vida.

Así como el conjunto de pruebas bio-médicas y psiquiátricas recomendadas (Guía de Buena práctica para el diagnóstico de los Trastornos del Espectro Autista, Díez Cuervo et al, 2.005, Neurology Review)

1.3.4) Informes Escolares. Si hablamos de edades tempranas, pero ya encauzadas en la vida escolar, o pre-escolar, y por supuesto, siempre que el niño/a ya asista a la Escuela, habrá que obtener informes a través de entrevistas o de cuestionarios con aquellos profesionales que estén implicados en su enseñanza, así como con los otros profesionales que actúen como Apoyos en el aprendizaje del alumno.

Por lo tanto, las Personas con TEA, se agrupan en torno a unos criterios que resaltan especialmente las dificultades para la comunicación, la relación con los demás, el pensamiento abstracto y simbólico, así como la adherencia a rituales, a conductas repetitivas, y a estímulos relevantes y muy concretos especialmente diferenciados del conjunto del entorno.

1.4. Teorías acerca del Autismo

En cuanto a las Teorías que explican el desarrollo y configuración del autismo, la etiología subyacente, podemos movernos entre tres grandes grupos (López, Rivas & Taboada, 2.009):

1) Aquellos que avalan la explicación basada en anomalías genéticas (Gillber et al, 1.991; Bayley et al, 1.993; Bayley, Phillips & Rutter, 1.996; Baron-Cohen & Bolton, 1.994; Cook, 1.998, 2.001; Folstein, 1.999; Estecio, Fett Varella, Fridman & Silva, 2.002), autores cuyas aportaciones a este campo han destacado especialmente, basándose en algunos de los casos en estudios entre hermanos, y con gemelos monocigóticos y dicigóticos, habiendo una gran diferencia de concordancia entre los primeros.

2) Un segundo grupo en el destacarían sus investigaciones en basar sus hipótesis en el estudio de las alteraciones neuroquímicas y metabólicas (Bayley et al, 1.995; Shaley & Panksepp, 1.987), acerca del exceso de péptidos (Cazzullo et al, 1.999; Sandman, Spence & Smith, 1.999; Willemsen, Buitellar, Van Berckerlaer & Van-England, 1.999); estudios basados en los niveles de serotonina (Aman, Arnold & Armstrong, 1.999; Cook, 1.9990; Leckman & Lombroso, 1.998; Mc Dougle, Kresch & Posey, 2.000; Strauss, Unis, Cowan, Dawson & Dager, 2.002), si bien estas diferencias entre los niveles serotoninérgicos quedaron zanjados con la explicación de la DSM-IV (2.002), al advertir que si bien había diferencias entre las medidas de la actividad serotoninérgica (Piven et al, 1.991; Posey, Guenin, Khon, Swiezy & McDougle, 2.001), estas no consistían un criterio diagnóstico dentro del autismo.

3) Aquellas teorías que avalan una explicación basada en el funcionamiento cognitivo y estructuras

cerebrales, como pueden ser la Teoría de la Mente (Baron-Cohen, 1.998, 2.002; Baron-Cohen et al, 1.996) cuyo explicación se basaría en el déficit en la modularidad cognitiva que explicaría el déficit conductual del autismo, la manifestación atípica de las emociones, con la consiguiente dificultad para comprender las suyas propias y las de los demás, esa dificultad para “leer la mente” (Frith, 2.001, Rieffe, Terwogt & Stockmann, 2.000; Tirapu-Ustaárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao & Peregrin-Valero, 2.007). Ese déficit partiría de una disfunción biológica del SNC que procuraría una organización cortical diferente (Courchesne, 1.998). O la denominada debilidad de la Coherencia Central (Baron Cohen, Leslie y Frith, 1985). Cuando no la Tª de la Función Ejecutiva (Rumsey, 1.985; Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991) en las que partiendo de la base de la existencia de una serie de déficits primarios como origen del autismo (Goodman, 1.989), que explicaría el origen de la tríada (Wing, 1.979) expondrían como las funciones ejecutivas en personas con TEA y su impacto en las habilidades de planificación, de flexibilidad mental y cognitiva, generatividad, inhibición de respuesta, habilidades mentalistas y sentido de la actividad (Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991) se verían alteradas.

Trabajando interteorías e intrateorías, las últimas investigaciones explican el carácter implícito del Trastorno del Neurodesarrollo en el Autismo, que a su vez hace patente la percepción de heterogeneidad del mismo, como una única categoría dentro del amplio Espectro en que se manifiesta.

En el aspecto de la prevalencia, se ha puesto de manifiesto cómo ha ido aumentando a través de los años, llegando a arrojar la cifra de 4,1 por cada 10.000 personas (Lotter, 1.966; Wing; Gould, 1.979), y muy especialmente a partir de los años 90 (Wing, Potter, 2.002), 4/6 por cada 1.000 personas.

Si bien diferentes estudios (Charman, 2.002); Baker (2.002); Fombonne (2.001; 2.009); Waterhouse (2.008), exponen cómo una de las conclusiones más coincidentes entre todos ellos, es el hecho de que las pruebas de valoración del autismo son más sensibles y fiables, así como el aumento en niños frente a las niñas.

1.5. Tratamiento y Educación

¿Qué podemos hacer para mejorar la vida de las Personas con TEA, la vida presente, a corto, medio y largo plazo?

¿Cómo podemos organizar las acciones a llevar a cabo, las pautas a seguir, el entramado de personas que a lo largo de la vida de una Persona con TEA y su familia formarán parte sucesivamente del staff?

1.5.1) Hay un conjunto de Programas y Planes de Intervención llevados a cabo en diferentes estamentos, entidades o grupos de referencia, y que pueden ser aplicados tanto en el hogar, como en la situación de Terapia, en la Escuela, o en otros contextos que formen parte de, la vida del niño/a como pueden ser:

- Intervenciones psicoeducativas.
- Intervenciones conductuales: Programa Lovaas; Abba.

- Contemporary Pivotal Response Training Natural Language Paradigm Incidental Development Intervention
- Intervenciones basadas en terapias centradas en la comunicación.
- Estrategias visuales, instrucción con pistas visuales
- Lenguaje de signos
- Sistema de comunicación por intercambio de imágenes
- Historias sociales (social stories)
- Entrenamiento en comunicación funcional
- Intervenciones sensoriomotoras
- Integración sensorial
- Intervenciones basadas en la familia Programas PBS (Family-Centred Positive Behaviour Support Programs)
- Programa Hanen (More than Words) Intervenciones combinadas
- Modelo SCERTS
- Modelo Denver
- Modelo Modelo LEAP

(Mulas et al, 2.010, Revista de Neurología)

En el Anexo se presenta un modelo utilizado de forma preferente en las Escuelas y Centros de Desarrollo del Estado español, como puede ser el Centro Gaspar Hauser (APNAB), en el que la Organización de los contextos a través del mantenimiento de una Estructura estable que garantice la Anticipación mediante Sistemas Analógicos; el Uso de Sistemas Comunicativos alternativos y aumentativos; los Apoyos con mayor o menor intensidad, y los Sistemas Motivacionales forman un conjunto metodológico que puede garantizar los aprendizajes en las diferentes etapas de la vida del usuario.

1.5.2) El papel de la Escuela como principal vehículo para la Enseñanza de las pautas comunicativas y sociales necesarias para implementar el desarrollo del alumno hacia un curso normalizado del mismo que se aparte cada vez más del desarrollo atípico propio del TEA.

Las adaptaciones curriculares más o menos significativas; los Apoyos a través de figuras expertas que ayuden a llevar a cabo los aprendizajes formales propios de la Escuela, pero especialmente, los aprendizajes que, recordando a Vygotsky, producen desarrollo; y los contextos inclusivos y naturales que propicien la generalización de los aprendizajes, serán pilares fundamentales de la plena

participación del alumno con TEA en la Escuela (Morueco, 1998; 2001; Bohorquez et al, 2008; Booz, Ainscow, 2002; Tortosa, 2003)

1.5.3) La importancia de la Coordinación entre los diferentes agentes-familia y profesionales- que van a aplicar los diferentes Apoyos, y en los diferentes Contextos, para que la aplicación de la Metodología se haga de forma constante y uniforme.

Para terminar el 1er capítulo, no podemos dejar de recordar como la base del inicio de la enseñanza que posibilite un adecuado desarrollo, se va a gestar en las etapas más tempranas, y dentro del marco de la denominada Atención Temprana (Libro Blanco de la Atención Temprana, 2.000) y, por lo tanto, en su continuación a través de la Enseñanza en el marco educativo.

La detección en los primeros años de forma temprana va a ser fundamental, y siempre siguiendo algunas recomendaciones como pueden ser:

-Utilizar una prueba de cribado en las edades que coinciden con el Examen del niño sano. (Chlebowski, Robins, Barton & Fein 2013; Pediatrics Large-Scale Use of the Modified Checklist for Autism in Low-Risk Toddlers, 2013)

-Intervenciones precoces e intensivas.

-Utilizar la información proveniente de todos los contextos, especialmente el familiar.

-Prestar especial atención a las áreas de Comunicación, Socialización, Imitación y Juego.

-Hacer copartícipes de los Tratamientos a los padres, a los cuidadores familiares.

-Registrar, evaluar, los diferentes aprendizajes, y plasmar en un Informe.

-Programar objetivos concretos, de meta corta, consensuados por todos los implicados.

CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA. Traducción al español version 2.0. (2013). (Guía del Instituto Nacional de la Salud, EEUU); Bohorquez, et al (2008); More than Words, Método Hannen (Sussman, 2012).

Del mismo modo, si hablamos de edades tempranas, pero ya encauzadas en la vida escolar, o pre-escolar, habrá que obtener informes a través de entrevistas o de cuestionarios, no sólo con los padres o figuras de crianza, sino también con aquellos profesionales que estén implicados en su enseñanza.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, podemos ver como la historia de cada alumno/a con TEA precisa de una colaboración y coordinación estrecha entre todos los agentes culturales implicados en su educación, de modo que el desarrollo evolutivo de cada uno de ellos se optimice y pueda mejorar sus competencias sociales, comunicativas y simbólicas, en el marco de la Escuela Ordinaria con Apoyos.

A continuación, en el Capítulo 2, presentaremos las bases metodológicas que han guiado la presente investigación.

CAPÍTULO 2. Metodología

Este capítulo está estructurado mediante los siguientes apartados:

- 2.1. Bases de la Investigación
- 2.2. La Metodología Cualitativa
- 2.3. Las Fases de la Investigación Cualitativa (ICL)

2.1. Bases de la Investigación

“Cuando uno se enfrenta a esos datos, tiene ante sí una enorme cantidad de material donde no se ve claramente una línea directiva. Si las hipótesis de las que partíamos y nuestros objetivos eran suficientemente precisos, en este momento nos servirán de guía para comenzar nuestro trabajo. Pero no serán suficientes porque nos encontraremos con otras muchas cosas que no nos esperábamos. Tenemos que tratar de sacar mucho más de esa masa de datos que al principio parece inconexa y carente de sentido” (Del Val, 2.001, pag.178).

Ese era nuestro futuro trabajo: de la masa de datos ingentes recopilados a través de informes, vídeos, registros, entresacar aquello que nos garantizaría, que en interacción con el adulto-guía, y con unos parámetros metodológicos muy claros en cuanto al Tratamiento y Pautas Educativas a llevar a cabo, los niños con TEA aprendían y mejoraban su desarrollo, siempre en base a unas líneas comunes para todos, pero adaptadas a la individualidad de cada uno.

Por ello, con la intención de poder abordar el estudio del binomio enseñanza-aprendizaje en los alumnos con TEA, se eligió la metodología cualitativa, y en concreto dentro del denominado Estudio de Casos, ya que nos permitía ir directa y esencialmente al caso y porque nos podía ayudar a generalizar de lo particular a lo general algunos conceptos esenciales en la enseñanza de los alumnos con TEA, así como algunos conceptos clásicos en Psicología. Se optó por elegir, del conjunto de todos los casos estudiados, 3 de ellos, por las razones que se expondrán en el Capítulo 3, y ordenar todos los datos acumulados, hacia la búsqueda de modelos.

2.1.1. Fundamentos teóricos sobre los que se basa la investigación

Para enmarcar la base conceptual de nuestra investigación, es fundamental recordar algunos principios básicos de la Obra de Vygotsky, en torno a la que trabajaremos para documentar nuestro trabajo, muy especialmente en aquello que se refieren a las Funciones Psicológicas Superiores. También haremos una breve reseña la Obra de Bárbara Rogoff, en torno a la cooperación y el aprendizaje en el contexto social.

Bajo el epígrafe "Las personas son los estímulos más interesantes, los espectáculos más fascinantes, las GUIAS principales por las que transita el mundo psicológico" (Rivière, 2.001, pág. 48) explicaremos

la necesidad de tener en cuenta la manifiesta asimbolia, y por lo tanto literalidad en la mente de las Personas con TEA, y el consiguiente apego a los estímulos físicos; las manifiestas dificultades comunicativas y sociales en el marco de la Interacción Humana, y que por tanto dificultan el aprendizaje incidental habitual en el contexto interactivo humano, así como las dificultades derivadas de estos déficits concretos ontológicos que les privan del desarrollo normal en los mecanismos de Atención Conjunta, Imitación y Juego.

Todo ello, se desarrolla, y se aprende, entre personas, con personas, según 2 nociones básicas en el pensamiento de Vygotsky:

1) "En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicología), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (Vygotsky, 1.930, Citado en Rivière, 1.985, pág. 37).

2) El aprendizaje se definiría como una "apropiación e internalización de instrumentos y signos, en un contexto de interacción" (Vygotsky, citado en Rivière, 1.985, pag.43), y que por consiguiente daría lugar al desarrollo de las funciones superiores.

Todo ello es posible porque el niño, el bebé humano, vive en grupos y estructuras sociales, y puede aprender de los otros a través de su relación con ellos.

Así pues, la humanización se realiza en contextos interactivos (Rivière, 1.985).

Por lo tanto, la enseñanza compartida y natural en los procesos de desarrollo del bebé humano, son básicas y pilares para un adecuado desarrollo.

Si repasamos las características esenciales enumeradas por Ángel Rivière (Rivière, A. 1.998, págs. 41-42) en cuanto a las denominadas Funciones Psicológicas Rudimentarias, veremos la importancia y necesidad de proveer de sistemas de enseñanza y o andamiaje (Brunner, 1.995; Kaye, 1.986), bien de forma natural, implícita; bien de forma impostada y desde el marco de la Educación y del comportamiento humano, para que el desarrollo humano llegue a fraguarse y a desarrollar las funciones psicológicas superiores que permitirán la comunicación, las capacidades de socialización, y el pensamiento simbólico.

Como hemos puesto de manifiesto en el Capítulo anterior, es evidente la desviación en estas áreas en el desarrollo de los bebés con TEA.

Así pues, dichas Funciones se caracterizarían por:

1) Se adquieren por "aprendizaje incidental", y a través de las interacciones naturales con los demás. No requieren enseñanza explícita.

2) Son universales, y a la vez están "culturalmente especificadas. Son funciones que implican el desarrollo de pautas funcionales (ficción, narración, lenguaje, autoconciencia, juego...), dándose en las mismas fases, y siendo diferentes para las distintas culturas.

- 3) Implican una fuerte "preparación biológica".
- 4) Son funciones cognitivas, pero con una fuerte implicación afectiva y emocional.
- 5) Constituyen puntos de juntura entre la biología y la cultura.
- 6) Se derivan de procesos de adquisición que no requieren un aprendizaje declarativo, ni siquiera el paso por la conciencia de "reglas" que deban formularse de forma explícita para ser adquiridas.
- 7) Para su desarrollo pleno, implican competencias de "metarrepresentación".
- 8) Son funciones muy eficientes.

Esta enumeración encaja perfectamente en una de las preocupaciones de la Obra de Vygotsky, no sólo en torno al desarrollo humano, sino también en torno a lo que él llamaba Defectología (Vygotsky, citado en Rivière, 1.985, pag.54) para referirse a la Educación Especial.

Pero hay otras 2 nociones que nos van a guiar y servir de base en nuestra investigación.

- 1) La importancia del binomio aprendizaje/desarrollo.

- 2) La noción de la Zona de Desarrollo Próximo.

Vayamos con ellas:

- 1) Hay que agrupar dicho binomio al de la educación y el desarrollo. La idea de que el aprendizaje pueda convertirse en desarrollo, según cita textualmente Vygotsky, "el aprendizaje sería una condición necesaria para el desarrollo cualitativo, desde las funciones reflejas más elementales, a los procesos superiores". Nos indica cómo aparece pues, el aprendizaje, como una condición previa al desarrollo (Vygotsky, citado en Rivière, 1.985, pág. 55).

Estas consideraciones, son esenciales para poder desarrollar el concepto del Nivel de Desarrollo Potencial o Zona de Desarrollo próximo, ya que nos ayudará a comprender la importancia de desarrollar aprendizajes, y por lo tanto, desarrollo, en los alumnos con TEA, basándonos en la figura del Adulto-Guía.

Así la noción de la Zona de Desarrollo Próximo o Potencial, indica el nivel al que puede elevarse un individuo con ayuda de otros (Del Val, 1.996)

Por tanto, según Vygotsky, el Nivel de Desarrollo Actual, aparece como el conjunto de actividades que se pueden hacer por sí mismo, es decir, SIN ayuda.

El nivel de Desarrollo Potencial, aparecería como el conjunto de actividades que se pueden llegar a hacer, CON ayuda. "No es otra cosa que la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, tomado de Rivière, 1.985, pág. 53).

Por lo tanto, los demás, los otros, adultos o niños, aparecen como Agentes del Desarrollo, como Agentes Culturales de Interacción (Vygotsky, citado en Rivière, 1.985, pág. 52). Añadiendo además una precisión a tener en cuenta y expresada textualmente:

"El aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que más bien va a remolque de dicho proceso. Así, pues, la noción de una Zona de Desarrollo Potencial nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el "buen aprendizaje" es sólo aquel que precede al desarrollo" (Vygotsky, citado en Rivière, 1.985, págs. 52-53)

Por lo tanto, va a ser la noción de ZDP la que nos va a recordar una característica esencial del aprendizaje del ser humano: "la capacidad de suscitar procesos evolutivos que sólo son activos en las situaciones de relación entre personas" (Vygotsky, citado en Rivière, 1.985, pág. 52).

En el marco de la crianza, de la Educación, todos somos conscientes de que de forma natural e implícita, es de este modo como se van gestando los procesos evolutivos. Pero, ¿Somos conscientes de ello en el marco de la Educación Especial? ¿Sabemos la importancia de los argumentos expuestos para poder defender la noción del Adulto-Guía como herramienta esencial que ayude al alumno al difícil proceso de la Internalización? ¿Es cierto, por tanto, que las personas, somos las guías más fascinantes por donde transita el mundo psicológico (Rivière, 2.001)?

Una vez más, los procesos de aprendizaje y desarrollo en el marco de la interacción humana, y la necesidad de Apoyos y de enseñanzas pautadas, dirigidas, explícitas, en el marco de los bebés, de los niños y niñas con TEA.

Ese sería el principal papel de la enseñanza, del aprendizaje compartido entre el adulto-guía y el aprendiz (Kaye, 1.986); en la Escuela; en el intercambio entre iguales, pero muy esencialmente en las primeras etapas del desarrollo humano de tal modo que se dé lugar al desarrollo de las funciones cognitivas superiores.

Las personas con TEA, precisamente, y como se ha comentado en puntos anteriores, adolecen de un curso de desarrollo normalizado que pueda permitir de forma natural y predeterminada biológicamente que se desarrollen estas funciones psicológicas superiores.

Las capacidades de suspensión; los mecanismos de Atención Conjunta, las capacidades para internalizar esos signos, las dificultades para crear y comprender significantes, nos hablan de una mente que al no poder suspender acciones instrumentales ni propiedades del mundo real, aparece en estado asimbólico y literal (Rivière, 1.998). No en vano, el propio Vygotsky consideraba a las "deficiencias", de la índole que fueran, no como una disminución cuantitativa de determinadas funciones, sino como una "organización cualitativamente diferente de ellas" (Rivière, 1.985, pág. 55), a lo que Rivière, añade y completa, "como una estructura funcional peculiar" (Rivière, 1.985).

Esta es la mente que habremos de formatear a través de la crianza pautada, de la enseñanza explícita, del aprendizaje directivo, a través de las situaciones interactivas en las que regulamos la conducta de los niños, de modo que los niños, y dentro del mismo proceso comienzan a aprender a regular la conducta del adulto. Emerge la conducta instrumental; la interacción, el intercambio de símbolos, ejerciendo un papel fundamental en el aprendizaje y por lo tanto en el desarrollo.

Así pues, la Educación Especial tendría como principal objetivo proporcionar "prótesis instrumentales, mediaciones (signos, símbolos, instrumentos), capaces de provocar una organización sustitutiva de las funciones superiores" (Rivière 1.985, pág. 56), a lo que Rivière concluye, como objetivo básico para la Educación Especial, el objetivo de proporcionar "recursos metacognitivos" (Rivière 1.985, pág. 56).

Un buen modelo a seguir a la hora de pautar la acción guiada que vamos a precisar para moldear dichos aprendizajes, es la obra de Bárbara Rogoff, en la que nos señala como en definitiva, el desarrollo de la intersubjetividad viene a ser el desarrollo de las capacidades de cooperación. La participación guiada va a conseguir que, desde la interacción social se propicie y dé lugar al desarrollo cognitivo, de manera que se pueda acceder y aprender a utilizar las herramientas culturales. Barbara Rogoff se centra especialmente en los siguientes aspectos:

a) El desarrollo de la comprensión y de las destrezas necesarias para utilizar instrumentos culturales, como por ejemplo, la integración y la organización de la información, así como las acciones que la componen en planes orientados a la actividad en circunstancias relevantes (Rogoff 1.993, p.184)

Bastaría una simple explicación una demostración, una lista planificada de objetivos a desarrollar de forma conjunta, maestro y aprendiz (Rogoff, 1.993. p.13; 244).

b) El hecho de poder comprender los cambios de perspectivas, para llevar a cabo nuestras intenciones y propósitos, implicando así abandonar una comprensión del fenómeno para adoptar otro punto de vista que contraste con el original (Rogoff, 1.993. p.184)

En este punto, hablaríamos de "establecer una comunicación compartida más intensa" (Rogoff, 1.993. p.185).

Citando textualmente a Rogoff, "el desarrollo cognitivo infantil es inseparable del medio social, y lo que aprenden los niños es un currículo cultural: desde los primeros días desarrollan las destrezas y perspectivas de la sociedad con la ayuda de otra persona" (Rogoff, 1.993, p.241).

Vygotsky nos habla de la comprensión, de la planificación, del recuerdo deliberado como aspectos fundamentales de la guía social. Newson, nos habla de "comprensión compartida" (2.000, p.74) y nos recuerda la necesidad de fomentar las actividades de negociación.

En el caso de los niños con TEA estos procesos, no sólo son más lentos, sino que precisan de más figuras significativas, de más adultos-guías, que las habituales en la crianza de un bebé humano. La educación, las "otras personas", las prótesis contextuales, físicas, comunicativas, vendrán a sumarse al espacio común que ayudará a llevar a un puerto más normalizado y evolucionado desarrollo cognitivo. Quizás el puerto de "ese mar social en el que vivimos inmersos los humanos" (Rogoff 1.993, p. 248).

En palabras de Rogoff, "es obvio y necesario reconocer el papel de la participación guiada en el aprendizaje y en el desarrollo" (Rogoff, 1.993, p. 180). O en palabras de Vygotsky, "el niño es un ser social, inmerso en intercambios sociales que guían el desarrollo de los procesos cognitivos superiores" (citado por Rogoff, 1.993, p.189). En definitiva, plasmar el papel esencial de la guía social en el desarrollo cognitivo.

¿Qué ocurre con el papel de esta guía social en el desarrollo cognitivo cuando hablamos de niños con Trastorno del Espectro Autista? ¿Cómo enseñar las habilidades de comunicación que nos van a ayudar a incorporar las destrezas que nos permitirán acceder al currículo cultural...? ¿Cómo voy a comprender y a integrar la información que me ayude a resolver las consabidas tareas de la Ta de la Mente cuando tengo un problema, como persona con TEA para comprender la existencia de otras perspectivas..?. ¿Cómo voy a participar en intercambios en los que lo interno y lo externo se mezclan y que consisten, en definitiva, en un intercambio de significados cuando me caracteriza, como "autista", un serio problema de construcción y comprensión de la semiosis...?

Del análisis minucioso que se ha llevado a cabo en el Estudio de Casos de 3 alumnos con TEA, de la Metodología empleada, y de su evolución, vamos a dar respuesta a la búsqueda del papel de éste Guía Social.

Demostraremos que del estudio a través de los Informes que plasman las actividades llevadas a cabo en procesos de interacción con el adulto como guía, y de las redundancias arrojadas en todos ellos, se nos presentarán las unidades de Enseñanza-Aprendizaje claves para el papel del mediador, que actuarán como prótesis para el aprendizaje/desarrollo.

2.2. La Metodología Cualitativa

Revisando la bibliografía sobre Investigación Cualitativa, pudimos ver que siempre había unas constantes o modelos que se repetían y que eran comunes, y clásicos en éste tipo de investigaciones. Nos referimos especialmente al apartado de Recogida de Datos, o Trabajo de Campo, según los diferentes autores, y al apartado de Análisis e Interpretación. Coincidiendo todos ellos en la importancia de la Triangulación para la validación de los datos, así como la presentación de conclusiones finales a modo de Informe.

Es por ello, que manejaremos como guiones para desarrollar el presente estudio el esquema presentado por Icart et al, (2.001), manejando a su vez los conceptos esenciales que las autoras proponen así como todo el esquema conceptual propuesto por Stake (1.998).

A continuación se expondrán algunos aspectos del estudio cualitativo que se adaptan a los objetivos de nuestro estudio (Stake, 1.998, pag.50)

a) El estudio cualitativo, pues, desde su enfoque holístico, nos dirige a la comprensión del caso siempre teniendo en cuenta la contextualidad del mismo, ayudándonos a comprenderlo de forma amplia y exhaustiva.

b) El estudio cualitativo es empírico, ya que está orientado al campo de observación, centrandó precisamente la atención en lo que se observa, prefiriendo un enfoque naturalista frente al intervencionista, y además permitiéndonos expresarnos de forma franca y natural al hacer las descripciones.

c) Igualmente, nos muestra su vertiente interpretativa, que favorecía nuestro estudio, pues da la posibilidad al investigador de poder confiar en la intuición, dando una especial relevancia a la atención en todos los aspectos, pareciendo que propiciaba "la agudización de los sentidos del buen

investigador”.

d) El estudio cualitativo, ofrece una perspectiva empática, ya que “los temas son émicos de enfoque progresivo, y los informes nos van a servir como experiencia indirecta”.

Es más, estos informes van a permitir que aparezca la subjetividad del autor siempre de forma respetuosa, sin imponer sus apreciaciones.

e) La triangulación de datos es habitual, y en nuestro estudio, venía ya dado por la propia evolución del caso al comparar registros y observaciones de un curso para otro y poder verificar su evolución y sus avances.

f) El estudio cualitativo nos presenta un amplio abanico de ofertas en cuanto a las diferentes posiciones que puede ofrecer la investigación cualitativa del estudio de casos, optando, en nuestro estudio, por ofrecer generalizaciones formales.

2.2.1. El Estudio de Casos

Siguiendo a Stake (1.998) hicimos nuestra una frase del inicio de su exposición, que a su vez nos sirvió como hilo conductor de todo el proceso de investigación, que nos recordaba que “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, pág. 11). Que más importante que ayudar, en investigación, a construir un modelo explicativo.

Una vez se establecieron de forma clara los objetivos (Ver Fases de la Investigación), el porqué y el cómo que acompaña a toda investigación, optamos por seleccionar aquel método, y a revisar la literatura referente a la investigación cualitativa, que nos acercara de la manera más fiel a lo que todos los investigadores cualitativos buscan: la comprensión, aquella que se define como la de “comprender las complejas relaciones entre lo que ya existe” (Stake, 1.998, pág. 42), y sabiendo que es más importante para el pensador cualitativo abordar la experiencia humana “como una cuestión de cronología más que de causas y efectos” (Stake, 1.998, pág. 44).

Empezábamos a comprender lo importante que iba a ser en todo el estudio, la cita de Pavlov consistente en: “En la acumulación de datos hay que adiestrarse en la secuenciación desde el principio” (Stake, 1.998, pag.30), y comprendimos que teníamos que abordar un método que nos ayudará a comprender las relaciones. Sobre todo qué relaciones podían ser importantes, cuáles tendríamos que descubrir, en definitiva, qué necesitábamos saber.

Para ello, como posteriormente describiremos, nos adscribimos a la denominada Teoría Fundamentada, que nos abrió las puertas para dotar de una Teoría que respondiera a todo nuestro proceso de Investigación.

Según Icart, la Teoría Fundamentada “se ocupa de los procesos de interacción entre las personas y por las formas en que los individuos ajustan su acción a los demás y a su entorno” (Icart, 2001, pag.25), añadiendo que el principal objetivo de la misma sería pues, “la elaboración de conceptos, hipótesis y teorías principales (generalizables) que se derivaban inductivamente de los datos

recogidos y analizados (Icart, 2.001, pág. 25).

El Estudio de Casos encajaba perfectamente en este marco teórico por el que habría de regirse, marco que en muchas ocasiones se había utilizado en el campo de la salud.

El Estudio de casos se nos iba a presentar como una muestra de casos con una serie de temas, entre los cuales, además, aparecerían “tensiones”.

Y además, las características fundamentales con las que se definía la Teoría Fundamentada, se ajustaba perfectamente al curso que preveíamos había de llevar nuestra investigación, que seguiría los siguientes pasos (Icart, 2.001, pág. 26):

a) Método de comparación constante.

El investigador codifica y analiza los datos de forma simultánea, de acuerdo al siguiente esquema:

a.1) Comparación de datos.

a.2) Integración de cada teoría con sus propiedades.

a.3) Delimitación de la teoría que se está generando.

a.4) Redacción de la teoría final.

b) Muestreo teórico. Permite al investigador, a partir de un primer análisis de los datos, el que surjan nuevas ideas o conceptos que puedan llevar a observar nuevas situaciones, otras personas, hacia un nuevo análisis.

La interacción entre recogida y análisis de datos es constante.

c) Codificación y categorización de los datos.

Se realiza a lo largo de todo el proceso de la investigación. La codificación permite identificar y nombrar los conceptos y los temas. Los datos, transformados y reducidos, sirven a la construcción de categorías (categorización) que, una vez integradas, culminarán la Teoría Fundamentada. Y constituirá el objetivo que nos habíamos propuesto.

2.3. Las Fases de la Investigación Cualitativa (ICL)

1) Preparatoria o de Planificación.

2) Trabajo de campo.

3) Analítica.

4) Informativa.

2.3.1. Fase Preparatoria o de Planificación.

En dos etapas:

1. Etapa reflexiva.

En esta primera fase preparatoria tuvimos que sumirnos inicialmente, en un proceso reflexivo en el que empezamos a formularnos a qué preguntas queríamos dar respuesta; de dónde habían surgido estas preguntas, y hacia dónde queríamos llegar finalmente como objetivo de nuestra investigación. Como mencionábamos al inicio del capítulo con la cita de Juan Del Val que expresa de modo claro el pavor que puede producir en el investigador la suma y el conjunto de todos los datos a los que se enfrenta, empezamos por revisar y comprender en profundidad la literatura sobre Trastorno del Espectro Autista que a lo largo de los años nos había acompañado, así como las nuevas publicaciones que cada vez aportaban nuevos datos para la comprensión del Autismo.

Por otro lado, introdujimos la perspectiva de Vygotsky, especialmente los que hacían mención a la llamada Defectología, muy especialmente al concepto fundamental en psicología conocido como Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, citado en Rivière, 1.985, pág. 53), así como a los inicios básicos en el desarrollo humano de las funciones psicológicas superiores, y su incursión, simultánea en el campo de la Educación. Del mismo modo, dichas aportaciones nos hicieron constatar algunas ideas y propuestas que el profesor Rivière había comenzado a investigar cuando se refería a lo que el denominaba el desarrollo de las funciones tipo I, II, III, IV (Rivière, 2.003).

La literatura revisada sobre tratamiento, métodos de trabajo, que había actuado como corpus metodológico para el establecimiento de una estructura de trabajo para los alumnos con TEA, nos iba demostrando, y desde su aplicación práctica, que la educación para nuestros alumnos iba hacia buen puerto y con una clara, precisa y definida línea de navegación.

Y el recuerdo en la mente de todos los que nos dedicamos a las Personas con TEA y sus familias, de que en sus inicios, fue el estudio y la presentación de 11 casos, presentados por Kanner en 1.943 en la revista científica *Nervous Child*, los que revolucionaron al mundo de la clínica, de la medicina y de la educación, al definir, describir, e intentar explicar que era aquello que le ocurría a algunos niños y a lo que él llamó Autismo Infantil Precoz.

Una vez revisados y constatado todos estos conceptos y sus posibles relaciones, además de la observación en el día a día que se llevaba a cabo a los alumnos/as con TEA, y en concreto en el Centro elegido, Centro Gaspar Hauser, comenzamos a formularnos la posibilidad de aglutinar en un modelo explicativo todo aquello que podía entresacarse, a partir de un proyecto de investigación.

La opción de la Metodología Cualitativa, como se ha explicado al inicio del presente capítulo, y en concreto la Elección del Estudio de Casos, fue la herramienta que utilizamos para poder llevar a cabo nuestra Investigación.

2. Etapa de diseño.

Definición de Objetivos:

POR QUÉ: Habiendo aplicado durante muchos años la Metodología de trabajo expuesta en el Anexo II, considerada como eficaz para la población del alumnado con Trastorno del Espectro Autista, nos hacíamos la pregunta de si podríamos aglutinar el conjunto de actividades educativas que hacen posible que los alumnos progresen y evolucionen como respuesta a un marco de Tratamiento.

De los informes y registros obtenidos de forma sistemática de los diferentes alumnos, podíamos observar cómo había constantes en el conjunto de las actividades guiadas que se realizaban. Nuestro objetivo pues sería conseguir establecer unas unidades de enseñanza-aprendizaje de carácter general, deducidas de la singularidad de los casos estudiados y a través de las redundancias que se hacían evidentes, de modo que se pudieran establecer de forma genérica como marco-guía para la programación de las actividades de los Alumnos con TEA.

DÓNDE: Fruto del origen de nuestras observaciones decidimos centrar la investigación en el ámbito escolar, añadiendo al estudio de aquellas actividades educativas, aquellas actividades terapéuticas que siguieran la misma línea metodológica y que actuaran como un apoyo sistemático e individualizado al alumno. Nos referimos en concreto a las sesiones 1-1 como suelen conocerse, y que suelen actuar, en algunas ocasiones como complemento a la actividad escolar; en otros, como eje del que parte toda la programación del alumno, especialmente en las edades más tempranas.

CÓMO: Haciendo un estudio exhaustivo del conjunto de los Informes elaborados a lo largo de 2 años, de los 3 alumnos seleccionados, que consideramos reunían una serie de características, como se expone en el Capítulo 3, que avalaran el rigor en la Investigación y que pudieran ser objeto de análisis en el marco de la metodología cualitativa y que nos permitieran poder comparar, secuenciar, y categorizar los datos hasta llegar a formular una Teoría.

Como ya se ha expuesto, nos centraríamos en el Estudio de Casos como método de estudio.

Así pues, la recogida de datos, básicamente se llevará a través de la acumulación, secuenciación, lectura y análisis de los informes en los que se relataban los avances y procedimientos de enseñanza llevados a cabo en los contextos anteriormente mencionados, y con los alumnos seleccionados. La observación directa, el visionado de vídeos, y las entrevistas a familias y profesionales implicados, acompañaría, siempre que fuera necesario, al núcleo de la recogida de información que sería, como se acaba de mencionar, los Informes.

Así, se garantiza la validación de los datos a través de la triangulación. Dejando de manifiesto en la acumulación y estudio de los datos, los avances y mejoras de forma evidente.

MEDIOS:

- Permisos Centro "Gaspar Hauser"/APNAB para acceder a los Informes de los alumnos seleccionados, así como al material generado por el propio Centro a lo largo de todos los años desde su creación.
- Permisos, colaboración y participación de las familias.

- Colaboración y participación de los profesionales.

MATERIAL:

-Informes:

a) Informes diagnósticos.

b) Informes escolares.

-Registros.

-Vídeos.

2.3.2. Trabajo de Campo

Siguiendo a Icart (2.001, págs. 29,30), se nos sugiere la posibilidad de dividir éste periodo en 3 fases:

1) El acceso al escenario.

2) La Recogida de datos.

3) La retirada del escenario.

1) Este primer apartado comienza, como es lógico, con la solicitud de permisos para poder llevar la investigación de forma legal y proteger la intimidad de los niños y de sus familias. Para ello, lo primero fue informar a los padres de los tres alumnos seleccionados, y exponerles las razones de la misma, y sobre todo, contar con su aprobación, por escrito, para poder acceder a los datos acumulados durante todo el periodo seleccionado, así como la posibilidad de, si fuera necesario, poderles realizar una entrevista, a ellos, y a los profesionales que les habían atendido durante todos estos años. Así mismo, se garantizaba la confidencialidad de los datos, cumpliendo la normativa establecida por la Ley de Protección de Datos.

Del mismo modo, se informó al Presidente y a la Junta Directiva de APNAB del proceso de investigación que se estaba llevando a cabo, para que dieran su consentimiento en cuanto a utilización, mención, datos del Centro o de la Asociación que pudieran aparecer.

Se informó a los profesionales implicados en los procesos de enseñanza/aprendizaje de los tres alumnos escogidos, y del permiso obtenido para ello, por parte de sus familias, y de la Institución que llevaba a cabo su educación y tratamiento, así como su autorización para someterles al proceso de entrevistas u observación, siempre que fuera necesario.

Hay que decir, y agradecer una vez más, que las respuestas siempre fueron positivas, la colaboración altamente favorable, y todos ellos estaban implicados y muy concienciados con la importancia de llevar una línea de investigación del modo que les proponíamos.

A continuación, vendría la etapa de “vagabundeo” (Icart, 2.001), que en nuestro caso, no consistía tanto en “merodear” por los lugares donde se habían desarrollado los procesos de enseñanza, sino en “rumiar”, leer y releer los informes objetos de estudio; visionar los vídeos, especialmente “el vídeo” en el que se podía ver a los tres alumnos desarrollando las diferentes actividades educativas, y hablar con las familias y profesionales sobre lo que se hacía, se pensaba hacer, a dónde pensábamos llegar, aumentando, sobre todo, el número de preguntas que nos planteábamos e intentaríamos resolver.

En nuestro caso, la fase conocida como construcción de mapas, y al centrarnos casi exclusivamente en la información contenida en los informes, se nos solapa con el 2º apartado denominado en el Trabajo de campo como Recogida de Datos.

2) La Recogida de Datos.

Esta recogida productiva de datos, “comprende la selección y registro, de modo sistemático de un conjunto predeterminado de aspectos que integran la realidad” (Icart 2.001, pág. 29).

La Recogida productiva de datos demuestra que nuestra investigación iba a arrancar del recuento exhaustivo de toda la información que los informes de los tres alumnos y durante 2 cursos escolares iban a proporcionarnos.

En una primera aproximación, comenzamos por confeccionarnos un borrador que surgía de la lectura exhaustiva de todos y cada uno de los informes. En ese borrador, los datos se iban ordenando, presentándose como la antesala para las interpretaciones, y además, a su vez, los temas se iban redefiniendo,

Y también, en cierto modo, iban poniendo límites al caso, como es aconsejable dentro del marco del Estudio de Casos.

La observación de los vídeos; el recuento de actividades, que iban cada vez más en aumento, en los 3 casos; las conversaciones mantenidas especialmente con los profesionales, a modo de triangulación, redundaban a favor de nuestras hipótesis que cada vez se iban perfilando con una mayor claridad. De acuerdo con la siguiente cita, “...El curso que va a seguir un estudio no se puede trazar de antemano. Los investigadores empiezan con una base de datos extensiva, y reducen sistemáticamente la amplitud de la indagación para prestar una atención más detallada a los nuevos temas que surgen” (Parlett y Hamilton, 1.976, pag.148. Citado en Stake, 1.998, pág. 30). Y esto era lo que nos estaba ocurriendo a nosotros: del total de los datos recabados y acumulados en situaciones de enseñanza/aprendizaje; situaciones propias del entorno escolar; programaciones individualizadas; observaciones y comentarios a pie de página, nos fuimos quedando con lo más relevante, ordenando esos datos que aparecían como pertinentes para ayudarnos a comprender los procesos de enseñanza/aprendizaje que se estaban dando entre el adulto-guía y el aprendiz, y abocándonos al difícil y necesario momento de la categorización. De la interpretación directa de los datos obtenidos, pasábamos ya a un proceso más pulido de clasificación de los mismos.

De la observación de los datos, a la categorización, a la clasificación. Sería Pues, el proceso al que seguiría el Análisis de los datos.

Todo ello era imposible llegar a hacerlo si no manteníamos una tensión constante con las preguntas

que surgían en base a las referencias que hemos citado anteriormente, como son el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, citado en Rivière 1.985); la capacidad de suscitar procesos evolutivos que sólo son activos en situaciones de relación entre personas (Rivière, 1.985); la idea expresada en el concepto de Defectología, explicada como una organización cualitativamente diferente de determinadas funciones (Vygotsky, citado en Rivière, 1.985), así como la incorporación de mediaciones externas que proporcionen prótesis instrumentales (Vygotsky, citado en Rivière 1.985). Todo ello en base a nuestra observación directa de lo que ocurría e interpretábamos a través de los informes, así como del corpus de conocimientos actualizados sobre el Trastorno del Espectro Autista y la Metodología para su tratamiento y enseñanza. Todas estas preguntas nos llevaban a continuar desarrollando el proceso de investigación y a buscar respuestas para comprender lo que estaba ocurriendo. En definitiva, a buscar modelos de relaciones, modelos que a su vez nos llevarían a los asertos finales.

“Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones inmutables, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender sobre sí mismo; así que aprende a conocerse sólo por la vía circular de la comprensión. Lo que fuimos, cómo nos desarrollamos y nos convertimos en lo que somos, lo aprendemos por la forma en que actuamos, por los planes que una vez seguimos, por la forma en que nos sentimos en nuestra vocación, por los antiguos y caducos conocimientos, por los juicios que hace tiempo se nos hicieron. Nos comprendemos, a nosotros y a los otros, cuando transmitimos nuestras experiencias vividas a todo tipo de expresión propia y a las vidas de los demás” (Dilthey, citado en Richman, 1.976, pág. 163. Citado en Stake, 1.998, pág. 41).

3) La retirada del escenario.

Según Icart (2.001, pág. 30)), la recogida de datos culmina cuando éstos ya no apartan nada nuevo y empiezan a ser repetitivos. Es lo que también se conoce con el nombre de “saturación de la información”.

La lectura de los informes con la sensibilidad y receptividad que precisaban; el constante bosquejo y consideración de los datos que se iban recabando en el borrador, las entrevistas y conversaciones con las personas implicadas, los vídeos repasados y visionados en busca de algo nuevo que añadir, no sólo consiguieron dar por finalizado el procedimiento de recogida de datos, si no que reforzaron nuestros planteamientos sobre el modelo de relaciones que se estaban dando.

2.3.3. Fase analítica

A partir de 2 etapas:

1) Reducción de datos. Disposición y Transformación.

“No existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos. Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales. El análisis significa esencialmente poner algo aparte” (Stake, 1.998, pág. 67).

Y eso es lo que hicimos. De una fase inicial de lectura exhaustiva y transcripción al borrador en el que se iban marcando y remarcando aquellos datos que se repetían en torno a unos supuestos teóricos

que se iban dilucidando -siempre siguiendo los presupuestos iniciales por los que habíamos comenzado nuestra investigación- y que iban convirtiéndose en unidades que englobaban información con determinadas similitudes, pasamos a la reducción de datos, comenzando así con el proceso de codificación y categorización.

De esta fase fuimos directamente a la disposición o transformación de los datos en donde ya comenzaríamos a poder analizar, no sólo las relaciones existentes entre todas las unidades, sino prepararnos para el informe final y la expresión de los asertos.

Sería el momento de “emplear un lenguaje diferente para expresar los datos crudos” (Icart, 2.001 pág. 31)

Así, el proceso que se siguió, desde la recogida de datos, transcripción al borrador, interpretación, codificación en base a unas unidades ya definidas, clasificación, reducción y transformación, a partir de la suma categórica de la observación, hasta llegar al informe final, ha sido el siguiente:

A) Lectura de todos los informes.

Comenzamos por agrupar y señalar las diferentes áreas ya enmarcadas dentro de la programación, para luego aglutinar, prestar atención y remarcar las diferentes actividades que se realizan, así como en todo momento tener en consideración los comentarios y observaciones que las profesoras añaden ante la actitud y realización de las mismas.

Posteriormente, subrayamos, en todos ellos, aquellos ítems o enunciados que se repiten más, que quedan patente en todos los informes, y que nos hablan sutilmente de sobre qué aspecto del desarrollo se está incidiendo al realizar el conjunto de las actividades.

B) 1ª Transformación.

De cada informe se “vacían” o entresacan aquellos enunciados que nos permitirán acceder a su comprensión y análisis. A partir de ahora, el lenguaje que empleamos es una transformación o traducción del lenguaje transmitido por los informes de las profesoras, y siempre fiel a ellos.

C) 2ª Transformación.

Una vez “vacidados”, empezamos a agrupar los nuevos enunciados en categorías, y, por supuesto, con todos los casos, comenzando por la clasificación de los mismos.

D) 3ª Transformación.

Al ver que muchos enunciados pueden dar lugar a confusión, se recogen aquellos que se presentan más definidos, teniendo en cuenta su similitud con el título general perteneciente a las categorías que se van obteniendo.

A partir de éste momento, la “traducción” o transformación cada vez es menos literal con respecto del documento original.

E) 4ª “Transformación”.

En ese momento, y ya obtenidas las categorías derivadas del proceso de clasificación, comenzamos a redactar con el producto de ésta 3a “Transformación”, deduciendo de lo particular a lo general, agrupando y reagrupando enunciados, hasta conseguir resaltar los subnúcleos fundamentales de cada categoría.

De estos subnúcleos, se forman los diferentes mapas conceptuales. Que, a su vez, ofrecen un “producto final”.

El Mapa conceptual, se nos presenta “como la forma de representar las relaciones significativas entre los conceptos, en forma de proposiciones. La proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica” (Novak; Gowin, 1.984,) Es pues, para nosotros, un buen instrumento que a modo de “mapa de carreteras”, nos muestran algunos de los caminos que se pueden seguir para conectar los significados de los conceptos, de forma que resulten proposiciones. O, dicho de otro modo, como un conjunto de “reacciones químicas” que harán posible que se precipite el resultado final.

Por lo tanto, este será el vehículo que utilizaremos para representar las categorías deducidas, las relaciones e interconexiones entre las mismas, así como su o sus productos finales, que nos llevarán a la explicación y redacción del informe final, y a la manifestación de los asertos.

La exposición de los asertos, además de cumplir de acuerdo a su definición como “el resumen que el investigador hace de las interpretaciones y opiniones” (Stake, 1.998, pag.21), nos ayudarán a establecer y marcar otras posibles líneas de investigación que subyacen a la presentación de este trabajo. “En mi análisis, no pretendo describir el mundo, ni siquiera describir el caso por completo. Busco dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda de que soy capaz” ...”Mediante la experiencia y la reflexión, cada investigador debe encontrar las formas de análisis que a él le sean de utilidad” (Stake, 1.998, pag.71).

“La búsqueda del significado a menudo es una búsqueda de modelos, de consistencia en unas determinadas condiciones, a lo que llamamos correspondencia” (Stake, 1.998, pag.72).

2) Obtención de los resultados y conclusiones.

Del análisis de los datos, y su posterior reducción y transformación, se pudieron inferir el conjunto de 11 Categorías, que aglutinaban de forma codificada aquellas unidades conceptuales básicas en las que habrían de moverse las dimensiones prácticas de la Educación en el binomio enseñanza/aprendizaje, a través de la interacción entre el adulto-guía y el aprendiz. Será en el Informe Final, donde expondremos dichos resultados, la definición teórica de cada una de las 11 Categorías, así como de las relaciones existentes entre las mismas en cada uno de los casos estudiados.

Las Conclusiones que se elaborarán darán lugar al modelo explicativo objeto de dicha investigación.

2.3.4. Fase Informativa

Atendiendo a la literatura sobre Investigación Cualitativa, y en concreto en el Estudio de Casos,

sabíamos la importancia de elaborar de forma precisa y elaborada el llamado Informe Final.

En éste informe final, además de la exposición final del trabajo, y por lo tanto de las conclusiones, se prestaba también una gran importancia a la exposición y redacción de los denominados Asertos.

Revisada la literatura, optamos por redactar tres informes, uno por cada uno de los niños, para finalmente redactar el Informe Final con sus consiguientes Conclusiones, así como el apartado de los Asertos.

Siguiendo la literatura revisada, en primer lugar. Seguimos el esquema clásico propuesto para la redacción del informe, y que lo es también para la investigación cualitativa (Icart, 2.001):

- 4.a) Introducción.
- 4.b) Métodos.
- 4.c) Resultados.
- 4.d) Discusión/Conclusiones.

Del mismo modo, quisimos prestar especial atención a los siguientes aspectos:

- 4.e) Considerar en todo momento al lector. “El autor eficiente es aquel que cuenta lo necesario y deja el resto para el lector” (Stake, 1.998, pag.105).

Queríamos que el lector pudiera acceder a la información, comprender el caso, pero a la vez hacerle cómplice y participe.

- 4.f) El rol del Investigador (Stake, 1.998, pág. 83-93).

Es importante saber qué papel nos corresponde, en todo el proceso. Por eso, pensamos que en la investigación que nos ocupaba, la definición del investigador como intérprete, podría encajar con el trabajo que nos habíamos propuesto.

“El investigador de casos reconoce y confirma significados nuevos. Quien investiga reconoce un problema, un conflicto, y lo estudia, confiando en poder relacionarlo mejor con cosas conocidas. Al encontrar relaciones nuevas, el investigador descubre la forma de hacerlas comprensibles a los demás” (Stake, 1.998, pag.87).

- 4.g) La redacción. Mediante esbozos en algunas ocasiones, y definiciones muy concretas, en otros, intentando no olvidarnos nunca del rol del investigador por el que hemos optado, y procurando siempre describir de forma ágil y precisa todos los procesos llevados a cabo, para poder llegar a la comprensión y a la explicación del caso que nos ocupa.

- 4.h) La nomenclatura a utilizar.

Además de intentar a través de la redacción precisa hacer comprender al lector el significado de la investigación, tendremos que utilizar otros modos de expresión, descripción y redacción que

completarán la función de explicar.

En nuestro caso han sido, en primer lugar la creación de enunciados fieles a la realidad recibida a través del proceso de recogida de datos, y especialmente de los informes llevados a cabo por las maestras y terapeutas, y en segundo lugar los mapas conceptuales que de forma gráfica y explícita, nos ayudan a dar una información concreta y global de los enunciados, de su proceso de transformación, y, por supuesto, de su resultado final.

En el Capítulo 3, en el Informe Final, en el Apartado D, sobre Resultados, expondremos los datos fruto de esta Investigación.

CAPÍTULO 3. Resultados y Discusiones

Este capítulo está estructurado mediante los siguientes apartados:

- 3.1. Elección de los alumnos
- 3.2. Exposición de los 3 alumnos
- 3.3. Informe final

3.1. Elección de los alumnos

Los Alumnos objeto de estudio de la presente Investigación son:

- AP, que contaba con 3 años y 3 meses, en el periodo escolar 2.000-2.002
- MM, que contaba con 2 años y 8 meses, en el periodo escolar de 1.999- 2.001.
- JR, que contaba con 3 años y 9 meses, en el periodo escolar de 1.999-2.001.

La elección de los alumnos sobre los que se ha llevado la investigación, se debe a las siguientes razones:

1) Todos estaban matriculados en el Centro “Gaspar Hauser”. Esto suponía, por un lado, la garantía de haber sido atendidos con la misma metodología de trabajo, y por otro, el fácil acceso a la información, bien escrita, bien mediante entrevistas.

2) Se da el hecho de que en el Centro “Gaspar Hauser” se instauró desde hace años, y como Buena Práctica, la cultura de dejar escrito, mediante informes, normalmente trimestrales, todas las intervenciones de que ha sido objeto el alumno.

Igualmente quedan registradas por escrito las entrevistas con las familias, y se cuenta con un “Cuaderno de Comunicación” en el que se relatan los pormenores, sirviendo de vehículo de comunicación y relación entre la familia y los distintos profesionales.

También hay grabaciones en vídeo, con carácter anual, acerca de la escolarización del niño y el desarrollo de sus aprendizajes.

3) Los 3 niños, además, recibían sesiones individuales de apoyo 1-1, dentro de la Red de Servicios.

4) Los 3 niños tenían una edad temprana (3 años y 3 meses; 2 años y 8 meses; 3 años y 9 meses) desde los inicios de la aplicación del Tratamiento

5) Los 3 cumplían la doble condición de estar escolarizados, dada su edad cronológica, en el Nivel de Educación Infantil, pero también pertenecer al ámbito de la Atención Temprana, 0-6 años (Libro Blanco sobre la Atención Temprana, 2.000).

6) En los 3 alumnos se daba la condición de solaparse, y coordinarse, ambas intervenciones, la educativa, y la propia impartida por los Programas de Atención Temprana.

7) Los 3 niños habían sido estudiados y diagnosticados por el Profesor Rivière, con lo que se contaba con 3 Informes exhaustivos como punto de partida.

8) Del mismo modo, los 3 niños habían recibido el diagnóstico de Trastorno Autista.

Así mismo, y a pesar de haber obtenido el mismo diagnóstico, y haber seguido unas pautas comunes dentro de la Metodología aplicada, cada uno de ellos presentaba perfiles de evolución muy diferentes, desde los inicios del tratamiento, en el desarrollo de sus competencias comunicativas, sociales y cognitivas.

9) Las familias de los 3 niños eran colaboradoras con la Institución y con los profesionales, y participaban activamente en el tratamiento de sus hijos.

10) Los 3 niños habían recibido tratamiento médico, con mayor o menor intensidad y duración.

11) Los 3 niños fueron los protagonistas de un mismo vídeo sobre intervención educativa y Atención Temprana (Morueco, 2.000) elaborado por APNAB, que se divulgó entre los profesionales de la enseñanza, y que recoge momentos muy concretos del Tratamiento llevado a cabo y de su evolución.

3.2. Exposición de los 3 alumnos

Nos referiremos, exclusivamente, a la franja de tiempo correspondida entre los cursos 1999-2.001, para 2 de ellos, y 2.000-02, para el tercero. Va a ser sobre estos periodos de tiempo sobre los que se ha trabajado a través de la lectura y estudio de los respectivos informes desde la perspectiva de la investigación cualitativa.

3.2.1. Alumno núm. 1

Nombre: A. P. M.

Edad: 3 años y 3 meses.

Composición familiar: Padre, madre, e hijo.

Diagnóstico: Trastorno Autista.

Fecha Diagnóstico: 14 de Abril del 1.998

Fecha de incorporación a APNAB: 2-October-1.998

Localidad: Palma

Datos clínicos: (Tomado de Informes de Ángel Rivière).

Embarazo sin complicaciones. Se realizó amniocentesis a las 15 semanas. Parto a término, eutócico, con expulsivo leve. Peso neonatal de 3,200grs. Test de Apgar: 8/9. Reconocimiento y aspectos neonatales normales. No requirió reanimación.

Antecedentes familiares: el padre indica que presentó ligero retraso madurativo del lenguaje, con secuelas temporales de dislalia leve. Actualmente no hay residuos de ese RML. No otros AF de interés.

A es hijo único de matrimonio no consanguíneo, fruto del 1^{er} embarazo.

Historia:

Ante la sospecha por parte de los padres a los 2 años y 9 meses años de edad, de que el desarrollo de A no iba por los cauces más adecuados, se pusieron en contacto con el Centro Base del IBAS, en Palma.

Sabiendo de la existencia de la consulta del profesor Rivière, experto en Autismo, optaron por concertar una visita a la que acudieron el día 14 de Abril de 1.999

Ángel Rivière diagnosticó a A como un niño con Trastorno Autista, y de éste primer informe (Ver anexos) y sus Orientaciones, se constituyeron los cimientos necesarios para ayudar a A a mejorar su desarrollo.

Posteriormente, y ya definido el diagnóstico de A, sus padres se pusieron en contacto con la Red Educativa y Asistencial "Gaspar Hauser" perteneciente a la Asociación de Padres de Niños Autistas de Baleares, en Palma de Mallorca. APNAB puso a disposición de la familia y del niño el conjunto de los apoyos que hicieran posible la puesta en práctica de las acciones educativas y terapéuticas para que A evolucionara de una forma más adecuada y normalizada.

La propuesta del conjunto de las acciones se resumió del siguiente modo:

1. Propuesta de escolarización. Elección de la Modalidad Educativa.
2. Apoyo extraescolar individual.
3. Intervención familiar.
4. Pauta Médica.

Así pues, veamos cada acción en concreto.

- 1) Propuesta de escolarización. Elección de la modalidad educativa.

De acuerdo con la familia y con los Equipos de Orientación de la Consejería de Educación de Baleares, nada más confirmar el diagnóstico de Trastorno Autista, la Red Educativa y Asistencial "Gaspar Hauser" puso en marcha los mecanismos para ayudar y dar viabilidad al conjunto de las acciones educativas y terapéuticas que A debería recibir.

Dada su todavía corta edad, y al estar escolarizado en una Guardería, en la que podía permanecer hasta los 6 años, se decidió organizar al máximo el periodo comprendido hasta los 6 años, con el fin de que posteriormente su vida educativa sufriera los menos cambios posibles.

A partir de ese momento, además de la Programación del aula de Educación Infantil extensible a todos los alumnos, al ser considerado como un Alumno con Necesidades Educativas Especiales afectado de Autismo, recibía atención individual, dentro de la propia Escoleta, con una frecuencia de 3 veces a la semana, tanto por parte de los Equipos de Atención Temprana de la Consejería de Educación, como por parte de los Equipos especializados en TEA de la Red "Gaspar Hauser".

En todo momento se aunaron esfuerzos para coordinar todas las acciones educativas y terapéuticas por parte de todos los implicados, así como por fomentar la colaboración y participación de la familia.

Fue a partir del curso 2.000-01, curso en el que empieza nuestro estudio, cuando la decisión educativa que se tomó por consenso, y por las razones anteriormente mencionadas, fue que el niño se escolarizaría en la modalidad educativa denominada ASCE (Aula Sustitutoria del Centro Específico) ubicada en el Colegio San Vicente de Paúl.

2) Apoyo extraescolar ambulatorio.

A partir del 2-October-98 empezó a recibir apoyo extraescolar, en régimen ambulatorio, por una psicóloga especializada en Comunicación y Desarrollo y dentro del marco de los Servicios de APNAB, con una frecuencia de 3 veces a la semana.

Siguiendo las pautas del profesor Rivière y las indicaciones al uso sobre la necesidad de aplicar a los niños con autismo en las primeras etapas tratamientos "intensivos y precoces" (Lord, 2.001), así como partiendo del corpus de experiencia y conocimientos que habíamos acumulado a lo largo de todos estos años, intentamos que el niño recibiera al menos un mínimo de 10-12 sesiones semanales, sumados al conjunto de las acciones educativas, y de las intervenciones terapéuticas que se podían impartir desde la familia y dentro del hogar.

3) Intervención familiar.

La familia recibió todo un proceso de formación y seguimiento consistente en:

- Explicación y conocimiento del Trastorno Autista.
- Explicación de la Programación que se iba a poner en marcha.
- Pautas a la familia para trabajar e intervenir con el niño en casa.
- Comunicación, agendas,...

-Entrevistas de seguimiento y explicación de las dudas o problemas que podían ir apareciendo.

-Informes escritos trimestrales, así como vídeo anual, sobre los que se comentaban y estudiaban los progresos del niño.

-Escuela de Padres.

4) A ha tomado Risperdal, según prescripción médica, desde los primeros años.

3.2.2. Alumno núm. 2

Nombre: M.M. O

Edad: 2 años y 8 meses.

Composición familiar: Padre, madre, 2 hijos.

Diagnóstico: Trastorno Autista (DSM-IV: 299.00)

Fecha Diagnóstico: 3-Diciembre-1.999

Fecha de incorporación a APNAB: 1-Septiembre-1.999

Escolarización:

Datos clínicos: (Tomado de Informes de Ángel Rivière).

Embarazo sin complicaciones, con percepción clara de movimientos fetales desde el 4º mes aproximadamente. Parto 9 días postérmino, después de 24 horas de contracciones, realizado con espátulas, porque el perinato estaba muy arriba y con doble vuelta de cordón. Peso neonatal: 3,390grs. Apgar: 8-9. Aspecto y reconocimiento neonatales normales.

No se indican Antecedentes Familiares de interés.

Historia:

Del mismo modo que en el caso anterior, ante la sospecha de que M pudiera ser un niño con autismo, se pusieron en contacto con la Asociación de Padres de Niños Autistas de Baleares, quien puso en marcha los mecanismos para ofrecer a la mayor brevedad un tratamiento especializado y de forma intensiva, así como una aclaración certera en cuanto al diagnóstico. Para cerciorarnos de la posibilidad de que realmente M se encontraba dentro del denominado Trastorno del Espectro Autista, decidimos ponernos en contacto con Ángel Rivière, como profesional experto, quien nos corroboró todas nuestras sospechas.

La propuesta del conjunto de las acciones se resumió del siguiente modo:

1. Propuesta de escolarización. Elección de la Modalidad Educativa.
2. Apoyo extraescolar individual.
3. Intervención familiar.
4. Pauta Médica.

Así pues, veamos cada acción en concreto.

1) En un primer momento, y previo al periodo en el que se hace nuestro estudio, M asistía a una Guardería llamada La Providencia.

En cuanto la familia se puso en contacto con APNAB, y fue revisado el caso por el Profesor Rivière, pusimos en marcha el Servicio de UVAI (Apoyo Itinerante en las Escuelas) con una periodicidad de 3 veces a la semana, en el que además se incluían los asesoramientos que el profesional que se desplazaba impartía al profesorado del Centro

Posteriormente y al entrar en la etapa de la Educación Infantil, por consenso con la familia, equipos de Orientación de la Consejería de Educación, y equipo técnico de la Red "Gaspar Hauser", se optó por escolarizar a M en un Centro Ordinario, en concreto en el colegio Sagrado Corazón de Palma, en el curso 2.000-01, dentro del Programa de Necesidades Educativas Especiales, y susceptible de revisar dicha elección educativa y hacer partícipe de la misma la incorporación del Servicio de UVAI de la Red "Gaspar Hauser", si fuera necesario.

Así fue como, y una vez evaluados los aprendizajes y necesidades del niño por parte de todos los implicados, se decidió aumentar el número de sesiones individuales, y con fecha 2.000-01 el Servicio de UVAI se puso nuevamente en marcha, con una periodicidad de 3 veces a la semana.

2) Apoyo extraescolar Individual.

M, al estar diagnosticado como niño con Trastorno del Espectro Autista, y dada su temprana edad 2 años y 8 meses, recibió apoyo individual, intensivo y precoz, desde los primeros momentos. Con fecha 1-Septiembre-1.999 el niño recibía sesiones con una periodicidad de 3 a 4 veces a la semana.

3) La familia recibió todo un proceso de formación y seguimiento consistente en:

-Explicación y conocimiento del Trastorno Autista.

-Explicación de la Programación que se iba a poner en marcha.

-Pautas a la familia para trabajar e intervenir con el niño en casa.

-Comunicación, agendas,...

-Entrevistas de seguimiento y explicación de las dudas o problemas que podían ir apareciendo.

-Informes escritos trimestrales, así como vídeo anual, sobre los que se comentaban y estudiaban los

progresos del niño.

-Escuela de Padres.

4) Pauta médica: M ha tomado Risperdal, según prescripción médica, desde los primeros años.

3.2.3. Alumno núm. 3

Nombre: J.R.

Edad: 3 años y 9 meses.

Composición familiar: Padre, madre, 2 hijos.

Diagnóstico: Trastorno Autista (DSM-IV: 299.00)

Fecha Diagnóstico: 8-Diciembre-1.998

Fecha de incorporación a APNAB: 12-Enero-1.999

Localidad: Palma.

Datos clínicos: (Tomado de Informes de Ángel Rivière)

Embarazo sin otra complicación que infección urinaria en 4º mes aproximadamente, tratada con antibiótico. Percepción de movimientos fetales desde ese mes. Parto alrededor de 9 días pretérmino, espontáneo, cefálico, eutócico, sin epidural. Peso neonatal de 3,700 grs. Aspecto y reconocimiento neonatales normales.

No se indican Antecedentes Familiares.

Historia:

J y sus padres se pusieron en contacto con APNAB alertados de que su evolución no era adecuada.

Como primera medida, y dada su temprana edad, se optó por dar pautas de tratamiento a la "canguro" que le cuidaba por las mañanas, mientras sus padres trabajaban, pues todavía no estaba asistiendo a ninguna Guardería.

Paralelo a este proceso, se le sugirió a la familia la posibilidad de visitar al profesor Rivière con vistas a que nos confirmara el probable diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

Una vez diagnosticado como niño con TEA, se pusieron en marcha los mecanismos que ayudarían a J y a su familia a enfrentar, por un lado la aceptación del diagnóstico, y por otro a ayudar al niño en su mejora y evolución.

La propuesta del conjunto de las acciones se resumió del siguiente modo:

1. Propuesta de escolarización. Elección de la Modalidad Educativa.
2. Apoyo extraescolar individual.
3. Intervención familiar.
4. Pauta Médica.

Así pues, veamos cada acción en concreto.

1) Por razones de desplazamiento, y porque la hermana del niño asistía al Colegio La Salle, y a instancias de la familia, se decidió en un primer momento matricular a J en el mismo Centro, en el Nivel de Educación Infantil en el curso 1.999-00, a sabiendas de que todavía no se había puesto en marcha, de forma obligada, el Programa de Necesidades Educativas Especiales.

Es por esto, que desde un primer momento contó con el Servicio de UVAI de la Red "Gaspar Hauser" que atendía al niño con una periodicidad de 3 veces a la semana.

En el curso 2.000-01 y por consenso con la familia y el equipo técnico de APNAB, se decide la escolarización del niño en un ASCE.

Esta ASCE estaba ubicada en el Centro San José Obrero, en la etapa de Educación Infantil.

2) Apoyo Extraescolar Individual.

Del mismo modo que en casos anteriores, al estar diagnosticado dentro del Trastorno del Espectro Autista, y estar dentro del ámbito de la Atención Temprana (3 años y 9 meses), precisaba tratamiento intensivo y precoz, de forma que se pudieran sumar un mayor número de sesiones individuales. Así, en Enero de 1.999, y con una periodicidad de 3 veces por semana fue atendido en el Servicio de Tratamiento Ambulatorio de APNAB.

3) La familia recibió todo un proceso de formación y seguimiento consistente en:

- Explicación y conocimiento del Trastorno Autista.
- Explicación de la Programación que se iba a poner en marcha.
- Pautas a la familia para trabajar e intervenir con el niño en casa.
- Comunicación, agendas,...
- Entrevistas de seguimiento y explicación de las dudas o problemas que podían ir apareciendo.
- Informes escritos trimestrales, así como vídeo anual, sobre los que se comentaban y estudiaban los progresos del niño.

4) Pauta médica: J ha tomado Risperdal, según prescripción médica, desde los primeros años.

En el Informe Final, se expondrán los resultados obtenidos de la investigación llevada a cabo, para cada uno de los alumnos, así como sus Informes correspondientes.

3.3. Informe Final

3.3.1) Exposición y Análisis del Proyecto de Investigación.

3.3.2) Métodos utilizados. Exposición. Preguntas Temáticas.

3.3.3) Recogida de Datos

3.3.4) Interpretación.

3.3.5) Análisis de Casos. Informes singulares.

3.3.6) Resultados

3.3.1. Exposición y Análisis del Proyecto de Investigación

La decisión de llevar a cabo el Proyecto de Investigación que nos ocupa, se puede explicar por los siguientes motivos:

1) El hecho evidente de que, setenta años antes, y a través del estudio de casos, Leo Kanner expusiera 11 casos muy concretos en los que todos presentaban una serie de similitudes y a lo que él llamó Autismo Infantil Precoz. Estas diferencias cualitativas con el resto de la población infantil, aludían al desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas y sociales.

El modelo de Estudios de Casos nos animó a trabajar sobre nuestra experiencia educativa e iniciar una Investigación que pudiera dar explicación de los procesos que se llevan a cabo a través del binomio enseñanza/aprendizaje en el alumnado con TEA.

2) Muchas de las Asociaciones y Centros para Personas con TEA y sus familias en el Estado Español, como fue el caso de la Organización de Baleares donde se ha llevado a cabo la presente investigación, cuentan con más de treinta años de experiencia, conocimientos, y trabajo ininterrumpido, en el que partiendo desde cero, se ha generado un considerable conjunto de materiales y conocimientos educativos, metodológicos y terapéuticos para poder enseñar a aprender a los niños y niñas con TEA.

Había que ordenarlo, había que clasificarlo, había que extraer conclusiones y exponerlo.

3) La exigencia de acreditar en nuestras Organizaciones en Buenas Prácticas en la calidad en la gestión al colectivo de las Personas con TEA y sus familias, ayudaban a garantizar y avalaban la eficacia del sistema dentro del cual se había llevado a cabo el estudio.

Y la tranquilidad y seguridad, de que todo estaba escrito, había una documentación a la que acudir y consultar.

4) Teníamos la firme convicción de que había que demostrar y dejar plasmado la eficacia del conjunto de intervenciones terapéuticas y educativas que configuraban lo que se denominaba una Metodología de trabajo en la mayoría de las Organizaciones del Estado Español. El hecho de pertenecer la mayoría de ellas a la Organización profesional AETAPI, ha dado lugar a que se compartan conocimientos, experiencias, formación, creando una línea de trabajo homogénea y estandarizada en la mayoría de los Centros Educativos para alumnos con TEA.

Se podía extrapolar dicha Metodología, desde la observación directa y acotada, mediante el estudio de casos, en el Centro de referencia presentado en la Investigación, Centro Gaspar Hauser/APNAB.

5) La observación cuidadosa y la deducción directa de los métodos de trabajo empleados, nos hicieron plantearnos el objetivo de desentrañar el hilo conductor de todas estas intervenciones y que a su vez se pudiera plasmar y explicar mediante categorías o unidades de enseñanza-aprendizaje.

La Tesis Doctoral que se presenta, y como ya se ha ido exponiendo a lo largo de los Capítulos que nos preceden, cuenta como eje que articula su composición, con los siguientes puntos:

-La revisión de algunos de los principales autores, conocimientos y avances en torno a la comprensión del Trastorno del Espectro Autista, haciendo un especial hincapié en la obra de Ángel Rivière y sus aportaciones al conocimiento del desarrollo y del tratamiento del mismo, de los niños con Trastorno del Espectro Autista.

-La revisión igualmente exhaustiva de los conceptos fundamentales de la obra de Vygotsky, especialmente los conceptos de Zona de Desarrollo Potencial; el binomio aprendizaje-desarrollo; sus estudios sobre la organización cualitativa de las estructuras mentales en la población que él definía dentro de la llamada Defectología, y muy especialmente, la reivindicación de la figura del adulto-guía como mediador en el discurrir de los procesos psicológicos.

-La observación precisa de que dados los handicaps de aprendizaje y desarrollo evidentes en la educación de los niños con autismo, y a sabiendas del funcionamiento de una mente diferente a la de los otros niños, era urgente comprender y demostrar la necesidad de utilizar otros métodos educativos y terapéuticos para la enseñanza del colectivo de los alumnos con TEA.

-La necesidad de optar por utilizar una Metodología Cualitativa para poder llevar a cabo el estudio de los procesos que nos ocupan.

-Dentro de la Metodología Cualitativa, acotar la Investigación dentro del llamado Estudio de Casos.

-Elegir dentro de un marco temporal y contextual definido, 3 casos, de los que se pudieran, una vez entresacadas sus singularidades, poder elaborar y extrapolar conceptos generales que se pudieran plasmar para el conjunto de los Alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

-Utilizar como elemento esencial para el trabajo de campo, la lectura, revisión y análisis de los informes elaborados a lo largo del periodo seleccionado para el estudio, y que plasmaban el conjunto de las actividades educativas y terapéuticas que se habían llevado a cabo con los alumnos

seleccionados.

-Poder clasificar estos conceptos en unidades básicas de enseñanza-aprendizaje, a modo de categorías, mediante el análisis de dichos informes.

-Presentar y demostrar un Modelo de enseñanza-aprendizaje que propiciara y facilitara el discurrir de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto el desarrollo, para el conjunto de los niños con Trastorno del Espectro Autista.

3.3.2. Métodos utilizados

En primer lugar, el método que se utilizó fue el de Estudio de Casos.

Sabiendo que con las premisas que nos marcábamos, el Estudio de Casos sería Colectivo, comenzamos por comprender cada uno de los casos en sí mismos, conociendo todas sus particularidades, diferencias, necesidades, así como una comprensión exhaustiva de la historia personal de cada uno de ellos. Estábamos pues, abordando cada uno de los casos como un caso Intrínseco.

Una vez completada esta fase del estudio, y a sabiendas de que nuestro interés se centraría en las preguntas que iban a actuar a modo de hipótesis, y que a su vez se iban a agrupar mediante categorizaciones, nuestro Estudio de Casos pasó a ser Instrumental (Stake, 1.998) Nuestro estudio de casos pretendía comprender, explicar y demostrar un Modelo de Enseñanza-aprendizaje para los alumnos con TEA, y no el caso en si mismo. Así pues, nuestras hipótesis se convirtieron en objetivos, y nuestros objetivos fue hallar y presentar las Unidades seleccionadas del análisis del Estudio de Casos.

3.3.2.1 Preguntas Temáticas

Del conjunto de los procesos llevados a cabo en la Fase Analítica de la investigación (Ver Cap.2), en cuanto a análisis de datos, reducción y transformación de los mismos, podríamos extraer las siguientes preguntas temáticas:

1) Partiendo de la base de que la mente de las personas con TEA presenta un desarrollo y funcionamiento diferente, ¿De qué modo podríamos enseñarles a aprender de un modo cercano, inclusivo y comprensible y que a su vez optimice su desarrollo?

2) ¿Qué líneas de investigación dejaba abierta Vygotsky al estudiar y relacionar la Defectología y la Educación?

3) ¿Qué ocurre con las funciones psicológicas superiores y su desarrollo, no sólo en el campo de la Defectología en general, si no en el campo de los Trastornos del Espectro Autista en particular?

5) ¿Qué y cuál, es el papel de la Educación cuando posiblemente su enseñanza y aplicación no propicie el desarrollo de la Educación formal?

6) ¿Qué hacía que invariablemente, y sin estar demostrado, que los alumnos con TEA de los Centros con sistemas educativos muy concretos y estructurados mejoraran?

7) ¿Podíamos a partir de un estudio de Casos extrapolar unidades de significados o categorías, y generalizarlas, presentándolas como un modelo?

8) ¿A sabiendas de la premisa de las dificultades (estructuras mentales cualitativamente diferentes) que presentaban para resolver determinados problemas, se podía presuponer que la ayuda invariable y constante de un compañero más capaz podría proporcionar “buen aprendizaje”?

9) ¿Sería una garantía de aprendizaje para mejorar el desarrollo de los niños con TEA si contaban con la participación constante y segura del Adulto-Guía que garantizase ese buen aprendizaje?

10) Si está demostrado que existe esa peculiar estructura de funcionamiento mental, ¿podemos a través de la Educación hacerla funcionar de una manera más óptima que implique el consiguiente desarrollo?

11) ¿Podemos realmente modificar de tal modo las estructuras mentales desde una Intervención externa?

12) ¿Sería consecuencia de que todo ello ocurre (premisa anterior) a través de la capacidad por parte del niño con TEA de ejecutar acciones instrumentales, siendo valoradas como tal a través de Indicadores de evolución como pueden ser el desarrollo de la Agentividad, la Motivación, o la Aferentización?

13) ¿Es realmente uno de los principales cometidos de la Educación Especial para alumnos con TEA, el de actuar como propiciadora de prótesis instrumentales?

14) ¿Es el papel más eficaz del Adulto Guía el actuar y el generar Medios y Modos que proporcionen al aprendiz esas prótesis instrumentales que actuarán (o que mediarán para que actúen o propicien) como Organizaciones sustitutivas?

A partir de este momento, sabíamos que tendríamos que trabajar de forma muy precisa en la Recogida de Datos, en la Interpretación de los mismos, y en la elaboración de los futuros Asertos.

3.3.3. Recogida de datos

Temporalización: 2/3 cursos escolares.

Duración de las sesiones:

-En el ámbito escolar, lo habitual en la jornada escolar, suele ser una media general de 20 a 30 min. de atención individualizada, y periodos de hasta 45 min. de trabajo en grupo.

-En el ámbito del Tratamiento Individual, las sesiones tenían una duración de 45 min.

Personas implicadas: profesor-tutor; auxiliar educativo; terapeuta individual si lo hubiera; familia.

Contexto: aula educativa, en sus diferentes modalidades; despacho para tratamiento individual, hogar.

Medios: Informes elaborados por las profesoras durante el periodo de tiempo seleccionado.

Entrevistas y vídeos siempre que hiciera falta para la comprensión y profundización del caso, así como para la validación de los datos presentados.

La Recogida de datos la podríamos reflejar de la siguiente manera:

a) Lectura de los Informes Escolares y Terapéuticos dentro del periodo seleccionado, así como los Informes de Diagnóstico iniciales y elaborados por el Profesor Rivière, que se utilizaron preferentemente para obtener información sobre el niño.

b) Estudio, observación y análisis de los mismos. Se leyeron repetidamente cada uno de los Informes recogidos de los periodos seleccionados de cada uno de los 3 alumnos. Una de las primeras observaciones que se llevaron a cabo fue el hecho de que los Informes estaban estructurados por Áreas, y a su vez por Actividades. Se compararon además con la Metodología en cuanto a Recogida de Datos e Información a las familias llevadas a cabo en el Centro Gaspar Hauser, y se vio que obedecía a un estilo de trabajo propio de la entidad y consolidado a lo largo de los años. Además, se contaba desde el año 2.002 con el Protocolo "Guías Didácticas" (Massanet, A; Morueco, M, et al, 1.995), y que se utilizó a partir de entonces, y de modo formal, como guía para la programación de las actividades, como registro de consecución de las mismas, y como información para las familias, otros profesionales y para el propio profesor.

Por lo tanto, las actividades se enseñaban, de forma estructurada y repetida y dentro un contexto estructurado.

Para tales fines, se precisaba de los siguientes elementos:

Elementos físicos:

- Aula de aprox. 18 m2.
- 2 sillas para trabajo individual.
- 1 mesa y una silla para trabajo individual.
- 1 mesa y sillas para trabajo en grupo.
- 1 alfombra y 1 espejo (opcional) que se usaba como espacio polivalente.
- 1 lugar para el descanso y el juego.
- Estanterías para materiales, bandejas, elementos educativos, material fungible.

-1 mesa y 1 silla para el profesorado.

-1 ordenador (opcional)

Elementos Humanos:

1 Profesor Titular y 1 Auxiliar Educativo. Ayudante en Prácticas (Opcional).

Por lo que la educación/terapia llevada a cabo, y de forma general, discurría en este tipo de contextos, con la Metodología al uso (Ver Anexos) y de acuerdo a las actividades prefijadas para cada uno de los alumnos a través de la programación individual.

c) Transcripción de los enunciados en torno a los temas propuestos. Al leer y estudiar las actividades llevadas a cabo, y al ir enmarcando algunas de ellas, bajo la premisa de que correspondían a algún constructo teórico, pudimos ir viendo cómo, efectivamente, se podían ir catalogando bajo el nombre que respondería a su explicación, acción y correlato cognitivo. En ese momento empezamos por ir agrupando en torno a grandes temas (Ver Vademécum) el conjunto de todas las actividades seleccionadas que se habían agrupado bajo éste epígrafe, como por ejemplo Comunicación. No siempre todos los epígrafes fueron tan evidentes, y es cierto que muchas actividades se repetían y había que optar por enmarcarlas en un título u otro, cuando no podían coincidir en ambos enunciados. Cuando había que optar de este modo, nuestro criterio siempre era un análisis profundo sobre exactamente que estábamos enseñando y propiciando en el desarrollo cognitivo del alumno.

d) Clasificación de las transcripciones. Si bien estábamos empezando a dar forma a nuestros objetivos, mostrando la existencia de las categorías de enseñanza-aprendizaje que presuponíamos se podían detectar del análisis profundo del conjunto de Informes, los enunciados seleccionados para formar parte de la categoría propuesta, eran hartamente complicados, excesivamente largos, cargados de una familiaridad en el lenguaje que hacía difícil no sólo su comprensión, sino su explicación y futura generalización, por lo que optamos por hacer una serie de transcripciones que sin alejarnos del producto inicial, nos permitirían utilizar un lenguaje más literal y formal y susceptible de transmitir como contenidos generales dentro del conjunto de las Unidades.

e) Categorización de las mismas. El conjunto de Transcripciones que se llevaron a cabo fue de: 4. A partir de ahí pudimos nombrar y definir el conjunto de las Categorías seleccionadas, que resultaron ser un número de 11.

Se exponen en el apartado de Resultados para cada uno de los Casos seleccionados, y siempre desde nuestra actitud investigadora generalista/fundamentada en la que queríamos encontrar y mostrar un Modelo de Enseñanza-aprendizaje articulado mediante Categorías extrapolables para todos los alumnos con TEA.

3.3.4. Interpretación

Siguiendo a Stake (1.998, pág. 21) nuestro cometido iba a consentir durante un importante periodo de tiempo en “recoger con objetividad lo que estaba ocurriendo, examinar su significado, y a la vez reorientar la observación para sustanciar esos significados”. Esas observaciones, ese gran conjunto

de datos seleccionados y acumulados es lo que acabaríamos posteriormente transformando en Asertos.

a) Comparación entre el Caso 1, Caso 2, Caso 3.

Para corroborar la identidad de las Categorías formadas, estudiamos cada uno de los Casos seleccionados bajo este presupuesto, para poder comprobar que efectivamente en todos ellos, el “guión” de enseñanza se articulaba del mismo modo. En el próximo punto, correspondiente al apartado de Resultados, podremos dar constancia del análisis llevado a cabo en cada uno de los Casos seleccionados; de las Correspondencias entre cada uno de ellos, haciendo constancia de que “los significados importantes surgirán de las situaciones que se repiten una y otra vez” (Stake, 1.998, pag. 72).

b) Los Asertos que íbamos a procurar los construiríamos “como generalizaciones proposicionales elaboradas por el investigador, basadas en los análisis de los datos, de las observaciones, de las interpretaciones fundamentadas y, muy especialmente, de las relaciones que se han podido descubrir entre los diferentes temas propuestos, relaciones y significados revelados que darán lugar al Modelo que se presenta.” (Stake, 1.998)

En definitiva, concluiremos con la presentación de un Modelo de Enseñanza-Aprendizaje, debidamente validado, para los Alumnos con TEA, basado en los significados generados de la presente Investigación.

3.3.5. Análisis de Casos

A continuación se analizará cada caso, desde su particularidad, analizando los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en cada uno de ellos, para redactar de este modo los Informes Singulares que los defina de forma explícita a cada uno de ellos.

Caso 1. Informe Singular

A fue uno de los primeros alumnos que se eligieron como caso idóneo para exponer desde la perspectiva de una tesis de investigación. La claridad con que se presentaron los primeros síntomas, la objetiva percepción de sus padres desde el principio de la manifestación de los mismos, y la rapidez con que actuaron acudiendo con prontitud a pedir ayuda e información a los profesionales, así como la línea clara de Tratamiento que se llevó a cabo nada más comenzar todo el proceso, hicieron que fuera elegido como “caso diana” para poder llegar a explicar un modelo de Investigación basado en los procesos de enseñanza-aprendizaje basado en la interacción entre el adulto-guía y el aprendiz.

En el caso de A, el Informe inicial que el profesor Rivière le efectuó en Abril de 1.998, cuando el niño contaba con 2,9 años de edad, actuó como marco teórico fundamental para poder entender el desarrollo y características del niño, así como para realizar las primeras programaciones. En dicho Informe se concluye la Valoración Diagnóstica en la que sitúa a A como Trastorno Autista (DSM-IV: 299.00).

Se empezó el estudio del caso de A, desde el punto de vista biográfico, estudiando todos los informes del alumno, especialmente los relativos a su vida escolar, así como los referentes a las sesiones individuales en el Servicio de Tratamiento de APNAB. Todos ellos se caracterizaban por hacer referencia a sesiones muy explícitas y concretas, tanto individuales como en grupo en el contexto escolar. Como bien suponíamos, A comenzaba a evolucionar una vez comenzada a aplicar la Metodología ya mencionada para los alumnos con TEA. No sólo comenzaba a evolucionar, sino que se hacían patentes ciertos cambios referentes a hitos evolutivos que nos interesaban muy especialmente: la mejora en el contacto ocular; la atención hacia los adultos; la necesidad de incorporar a los adultos para la satisfacción y obtención de sus deseos, y muy especialmente, un concepto repetidamente mencionado por el Rivière: el concepto de aferentización (Rivière, 1.998).

Dicho concepto, que podemos definir como la contingencia entre las acciones del niño y las del adulto-guía que las dispensa, nos da mucha información sobre el estado evolutivo del niño, una vez empezado su tratamiento. Por ello, en los asertos, expondremos los indicadores fruto de dicha investigación que pueden ayudarnos a comprender dicho proceso

Comenzamos a comprender a A, y a dilucidar sus avances, viendo lo que iba ocurriendo en su desarrollo evolutivo a través de sus aprendizajes guiados. Así, podemos recalcar, las siguientes observaciones:

Nos pareció digno de mención, el cambio que A experimenta, como uno de los hitos evolutivos más importantes a destacar, cuando empieza a utilizar el contacto ocular que sus adultos-guías le han enseñado. Hay que resaltar ese “despegue”, en el que comienza a mirar a los adultos que le enseñan; a los compañeros de clase, a las personas significativas de su entorno cotidiano escolar. Recordamos la noción de Rivière (Rivière.1.998) de que “las personas se hacen existentes para él”, y como además, de pasar a prestar atención a las otras personas, aprende a prestar atención hacia los demás y hacia los que los demás hacen. Mira a sus compañeros, los reconoce, e identifica a sus profesoras. Será el momento en que empecemos a captar que la mirada la utiliza como vehículo comunicativo: la utiliza para pedir cosas, para hacer con otro lo que a él le gusta, y además, le va a ayudar a disponer de la misma para desarrollar las capacidades de relación con y hacia los otros.

Observamos, que el hecho de mirar y atender al modelo que el adulto le proporciona, le proporciona el aprender a copiarlo. Aceptando además, un mayor grado de complejidad, de manera que acepte no sólo el copiar gestos y movimientos, sino emisiones y canciones, así como el hecho de copiar a otros modelos, como pueden ser el de sus iguales. Todo ello le va a ir preparando para el posterior desarrollo de esquemas / guiones, así como para el aprendizaje de pautas sociales y comunicativas en contextos sociales.

El hecho de aprender a señalar, a signar y pedir lo que quiere o necesita, a nombrar, y a comprender órdenes sencillas sobre sí mismo y sobre el entorno que le rodea, le ayuda a actuar como agente de sus actos. En los Asertos se comentarán los indicadores que hemos podido dilucidar desde nuestra experiencia y observación de las conductas aprendidas, los ítems que consideramos en el caso de A como precursores de agentividad.

Las capacidades de interacción no sólo se manifestarán en las conductas de mirar, atender, prestar atención a lo que los otros hacen, sino que se van a hacer manifiestas al mostrar interés por las conductas que otros realizan; va a estar receptivo ante los acercamientos y comportamientos de los otros hacia él, y va a cumplir y seguir las normas y hábitos sociales. Y, especialmente, va a poder jugar

y compartir momentos satisfactorios con el adulto y con sus iguales. Es decir, el bienestar emocional y las relaciones interpersonales (Shalock, 1.992) van a aparecer ambas como productos, y en muchas ocasiones al unísono, de las acciones educativas y terapéuticas llevadas a cabo.

También observamos cómo se han podido desarrollar conductas que le van a permitir llevar a cabo hábitos de trabajo, secuencias de acciones. Bien de forma individual, bien dentro del grupo de referencia al que pertenece en el contexto escolar. Aprender a parar y volver a empezar; reconocer los principios y los finales de las diferentes actividades y acciones, sintonizar con las secuencias de causa y efecto de los múltiples hechos dirigidos hacia él, van a ayudar a A a seguir las pautas conductuales y las normas que imperan en todo grupo humano, a través del aprendizaje del mecanismo de autorregulación. Incluso, comprender el sentido de lo que está haciendo y de lo que va a hacer, actuará en él a modo de protección como una alternativa ante la ofuscación de la inflexibilidad tan característica de los niños y adultos con TEA.

Se observa como comienza a desarrollar capacidades muy concretas de comunicación, como pueden ser señalar, o incluso poder seguir un pictograma, que le van a permitir llevar a cabo conductas instrumentales, acentuando una vez más su agentividad en el medio, e incluso aprendiendo a comprender turnos o sesiones muy explícitas que nos van a recordar a las nociones de negociación habituales entre los humanos cuando se aprende, entre el adulto y el niño, entre el maestro y el aprendiz (Kaye, 1.982)

En definitiva, el desarrollo de pautas comunicativas va ser la llave imprescindible a través de la cual podremos no sólo reconocer al otro, sino además influir e incidir en los acontecimientos. Quedando patente como a través del aprendizaje del contacto ocular constante y mantenido, se va a poder iniciar el ascenso hacia el desarrollo de la comunicación.

Igualmente, a través de la comunicación, y especialmente del desarrollo de la comprensión y de la capacidad de dejarse guiar por el adulto guía, será el modo en el que podremos favorecer el desarrollo de esquemas o guiones que nos ayudarán a identificarnos a nosotros mismos y a construir relaciones sociales.

Hemos podido observar como A comienza a discriminar aquellos eventos y acontecimientos que pueden ser para él importantes, reconociendo las redundancias, de modo que el niño va a aprender a moverse, a través de itinerarios y rutinas en los diferentes contextos sociales en los que participa.

Para A haber captado la redundancia y el equilibrio en las actividades y acciones que se intercambian bien entre sí, bien con objetos, situaciones agradables, o alimentos, le ha ayudado a preparar los mecanismos básicos para la comunicación y por lo tanto el aumento de interés por las personas y por lo que hacen. Vemos como el hecho de prestar atención hacia el otro, especialmente hacia el adulto-guía, y la comprensión de la alternancia entre periodos y actividades gratificantes, le van llevando a una mejor adaptación a su entorno, a partir de la comprensión y anticipación de los cambios que en el mismo se van generando.

Poder esperar con tranquilidad, estar más motivado ante determinadas tareas, aceptar nuevos contextos, más cantidades de los alimentos, supone un paciente trabajo en el que el trueque y el intercambio tienen su máximo exponente en el uso de PECS: la comunicación se hace objeto.

La Imitación, garantizada por la atención hacia objetos y personas, e identificación del/los modelos,

será la herramienta que permita a A aprender a copiar sonidos, signos, pequeñas construcciones gramaticales, a denominar, y a poder llevar a cabo la petición de los deseos: el desarrollo, en definitiva de la atención conjunta.

Las enseñanzas impartidas a A en cuanto a pautas de Imitación han constituido la herramienta no sólo para poder comunicarse con los demás, sino que le ha abierto las puertas hacia la percepción de los otros; el poder identificarlos como modelos, el interesarse por lo que hacen, dicen, se mueven, sintonizando con ellos. El camino hacia la interacción se manifiesta cerrando el bucle de acción: la cooperación (Rogoff, 1.993) con los demás.

También aparece como el camino idóneo para el desarrollo de esquemas creación de futuros guiones, pautas de actuación, incluso, y a pesar de la asimbolia manifiesta del niño, de pequeñas secuencias relativas al juego simbólico.

Un ejemplo a destacar en A desde nuestro estudio, es la gran importancia que se merece el capítulo de las tareas de motricidad fina, tareas en las que su capacidad de atención es brillante, aumentando los periodos, no sólo de atención, sino de ejecución de tareas cada vez de forma más autónoma e independiente del adulto.

Para aprender a anticipar y a ejecutarlo con cierta desenvoltura y facilidad, A y sus profesores han tenido que conjugar la ardua tarea de prestar atención en el transcurso de las actividades, por un lado, a aquello en lo que se ocupaban, y por otro, a que fuera agradable, atrayente, y realmente motivante.

El hecho de haber aumentado la motivación en A va a aparecer como un resultado final digno y deseable para cualquier niño con TEA. El procurar que el niño esté más “aferentizado” a través del uso adecuado de los materiales; la atención e imitación de los demás; la ayuda del adulto guía; la ampliación de los campos de intereses; el dotar de sentido a sus acciones, y el poder conseguir sintonía en la comunicación y la interacción en su entorno, favoreciendo las capacidades para la cooperación, van a ser el colchón que produzca al niño el ansiado bienestar emocional, el escape de su soledad, la inmersión en un mundo cargado de significados.

Por lo tanto, se va viendo claramente, como todo ello le va a preparar para comprender y participar en los diferentes entornos, desarrollar actitudes flexibles y tolerantes ante los cambios, las esperas, mejorar y aumentar sus capacidades de comunicación y acción a través del uso del pictograma, y conseguir una mayor adaptación a las normas sociales que exigen los diferentes contextos y situaciones, mejorando así su capacidad de generalizar los aprendizajes adquiridos. El aumento del campo de intereses viene dado del interés por el niño hacia las nuevas actividades y los nuevos materiales; la satisfacción que en él producen, el bienestar emocional que comienza a hacerse patente.

Caso 2. Informe Singular

M era un niño despierto, aparentemente conectado a su entorno pero con una actitud y un modo de funcionamiento que indicaba las dificultades para comprender y descifrar lo que ocurría a su alrededor. El hecho de que sus padres fueran profesionales de la enseñanza, y que en la Guardería a

la que acudía ya recibiera sesiones individualizadas de tratamiento, sin tener todavía un diagnóstico definitivo, nos hicieron pensar en él como un caso susceptible de poder incluirlo en nuestra investigación. Todo ello sumado, al hecho de que desde un principio se llevara a cabo un procedimiento de tratamiento individualizado exhaustivo desde los Servicios de APNAB, del que se tuvieron en cuenta las notas y observaciones registradas, nos ayudó a corroborar nuestra decisión.

Revisamos el Informe de M, elaborado por el profesor Rivière en el año 1.999, cuando el niño contaba con 30 meses de edad, en el que le situaba dentro del Trastorno Autista (299.00). Al igual que en otras ocasiones, dicho Informe fue una herramienta fundamental para comprender el desarrollo alterado de M, así como para comenzar a programar las primeras actividades educativas y terapéuticas.

Los enunciados que podríamos resaltar para explicar el avance en el desarrollo de M, serían los siguientes:

En el desarrollo de los aprendizajes de M, se puede observar con absoluta claridad, el hecho de que el niño ha aprendido a través de las pautas ofrecidas por el adulto, en mutua interacción, dirigido continuamente hacia la cooperación con el adulto-guía. Siempre mediando en todo ello el desarrollo de las pautas atencionales que se han establecido desde un primer momento.

Resaltar la importancia de enseñar a M tareas explícitas de atención conjunta, ya que de este modo vamos a propiciar el desarrollo de la comunicación, de la imitación, y de la propia atención conjunta. Todo ello ayudará a que el niño sea capaz de desarrollar esquemas de anticipación así como de una incipiente representación, que finalmente le llevará a desarrollar mecanismos de cooperación, ampliando la "calidad de sus relaciones" (Rivière, 1.998)

Desde la enseñanza constante desde la perspectiva de la atención guiada, M va a desarrollar especialmente la mejora de las pautas atencionales -que actuarán de forma repetida e invariable como hilo conductor- así como las capacidades para poder imitar, que le llevarán, y desde la mutua e imbricada relación con el adulto-guía a sugerir sutiles pautas para la posible representación. Esto va a dar lugar a la mejora en la flexibilidad, y por lo tanto, fruto directa de la misma y de todo el proceso, al desarrollo de capacidades de autorregulación, precisamente por la labor realizada desde los comienzos de permitir y dejarse guiar y regular por el adulto guía.

Desde la creación de pautas de aprendizaje que prepararan a M para la interacción, al mantenimiento de la atención, se ha conseguido la mejora de forma muy explícita, del contacto ocular. La posibilidad de ir aprendiendo a anticipar la aparición de otros estímulos que le preparen para la aceptación de otras situaciones y/o actividades, así como el desarrollo, y a través de la misma, de las capacidades de negociación con el adulto-guía, constituyen todo un proceso que ayudará al niño a sugerir "redes" que le permitan representar desde la comprensión de los eventos que ocurren y "con quién", hasta la flexibilidad ante la existencia de los mismos.

El percibir las del medio, explicará cómo, y de forma ordenada, y cuando la comunicación y el desarrollo del contacto ocular van al unísono, el niño va a desarrollar capacidades para poder discriminar estímulos físicos y sociales, anticipando su ocurrencia, dentro de un marco social en el que él podrá ya, definitivamente, realizar conductas instrumentales.

Una vez más las "redes" para la representación que surgirán de este tejido "estimular" y percibido

“ordenadamente” nos ayudará a desarrollar competencias interactivas.

Así, la comunicación, y muy especialmente, el aprendizaje de aquellas tareas que potencien los mecanismos cognitivos que subyacen a la atención conjunta, nos ponen a las puertas de los handicaps principales en la mente autista: la flexibilidad, la interacción, y, esencialmente, la cooperación.

El desarrollo de la flexibilidad en la mente autista, junto con el aprendizaje del resto de competencias llevadas a cabo, nos ayudará a potenciar las habilidades de cooperación dentro del mundo social e inmerso, “más significativo”, en el que está inmerso M.

Cuando en M comienzan a instaurarse las competencias comunicativas, competencias que como recordamos nos van a llevar a desarrollar la capacidad de interacción con, al menos, las “personas más significativas” (Rivière, 1.998), comienza también el proceso de la autorregulación que se va a haber aprendido a través de los constantes periodos de negociación con el adulto guía.

Para poder llegar al desarrollo de las capacidades de Interacción, vamos a necesitar constantemente del progreso en las habilidades de comunicación, y del desarrollo de las pautas atencionales. Es por ello, que en el proceso de aprendizaje de M, nos va a enseñar, como las enseñanzas administradas en pro de la facultad de poder anticipar, van a ser fundamentales para poder llevar a cabo ese marco de relación con los demás desde un marco de bienestar emocional desde el que se conozca y prevea lo que puede ocurrir.

Saber hacia dónde nos dirigimos, cuál va a ser la meta final del inicio de nuestras relaciones, por pequeñas y/o efímeras que sean, va a ser fundamental para el desarrollo del niño con TEA. Es más, el aprendizaje de dichas habilidades le potenciará el desarrollo de las competencias de flexibilidad, y por lo tanto de Interacción con su entorno más próximo, ese entorno que ya se comprende..

Una vez más, el exitoso dúo compuesto por las pautas atencionales y la comunicación, tan positivo en M, unido a la capacidad de crear conductas imitativas, nos hablan de un niño con autismo en el que la Flexibilidad y la Interacción se han estado potenciando desde un primer momento, con un exponente claro del desarrollo que se ha ido produciendo en el niño.

Estudiando a M podemos corroborar, que los niños con TEA motivados, pueden optar un mayor bienestar emocional, por un marco más preparado para el desarrollo y la expresión del afecto hacia los otros.

Caso 3. Informe Singular

J fue un niño al que se le detectó con prontitud, a pesar de que en un primer momento sus síntomas parecían enmascarados y daban pie a pensar especialmente en un Trastorno de la Comunicación, y muy especialmente en una Disfasia. Su marcada predisposición hacia las personas significativas, y su atención en el medio que para él era conocido, restaron importancia a otros indicadores que posteriormente fueron saliendo a la luz de forma evidente.

Las notas y observaciones obtenidas del Informe elaborado por el profesor Rivière en el año 1.998

cuando el niño contaba con 2 años y 9 meses, y en el que diagnostica a J como Trastorno Autista (DSM-IV: 299.00), fueron el punto de partida para comprender la alteración del desarrollo que presentaba, y comenzar con la programación de las primeras actividades educativas y terapéuticas.

Para que J pueda poner en marcha los mecanismos de la atención conjunta que le llevarán al establecimiento de pautas comunicativas, va a ser necesario llevar a cabo todo un proceso de aprendizaje de forma reiterada de las propias tareas de la atención conjunta, las fundamentales pautas atencionales, y las conductas de imitación, presentes desde el comienzo de la enseñanza.

La acción educativa guiada va a aparecer en el desarrollo de los aprendizajes de J, como una sabia mezcla de acción guiada constante y explícita por parte del adulto; enseñanza y posibilidades de desarrollar los mecanismos de atención conjunta; instauración de las pautas de imitación; y el reconocimiento de las actividades con meta.

Todo ello destinado a un producto final, que es el de la mejora en la comunicación, que a su vez, y combinando los elementos citados anteriormente, propiciarán el desarrollo de pautas de interacción.

En J, además, se va a poder conseguir un ítem posterior al desarrollo de determinados hitos evolutivos, que van a ser las capacidades de abstracción que propiciará al desarrollo de la intersubjetividad, y el bienestar emocional, como ausencia de estrés, comprensión y adaptación del entorno, cuando no uso y manipulación del mismo.

Vamos a llegar a la cooperación a través de una “clave” fundamental en el aprendizaje del ser humano: la percepción de las contingencias del medio. Para ello va a ser fundamental la acción guiada que se desarrollará entre el binomio adulto-guía/alumno; la enseñanza exhaustiva y clara de las nociones de causa-efecto, así como la detección de aquellos estímulos realmente relevantes para el desarrollo de la comprensión y el uso del entorno, y la imitación.

Todo ello redundará en la mejora en la comprensión de las actividades con meta que actuarán como un hilo conductor hacia el desarrollo de los mecanismos de abstracción, y además de un conseguido y buscado bienestar emocional para el alumno con TEA. Llegaremos, pues, a desarrollar habilidades de cooperación, porque “estamos aprendiendo”.

El enseñar, desde los primeros momentos de enseñanza/aprendizaje, las habilidades de negociación, nos va a llevar a desarrollar capacidades de cooperación y flexibilidad con el entorno, a través del producto inicial que es la comunicación. Los pilares de todo ello aparecerán en las figuras de la percepción de contingencias; la imprescindible acción guiada; la imitación, y el desarrollo de actividades con meta.

Como en cualquier proceso en el desarrollo de las pautas de enseñanza/aprendizaje, va a ser el desarrollo de las capacidades de colaboración y flexibilidad las que van a aparecer como muestra del desarrollo y evolución hacia un curso mucho más normalizado. Uno de los productos finales va a ser precisamente la motivación, de la que además hemos podido deducir una serie de “indicadores motivacionales” que nos ayudarán a valorar los progresos en el aprendizaje del alumno con TEA..

De este modo, el aprender a anticipar los eventos y situaciones, las actuaciones de los demás, el desarrollo de las actividades en el tiempo, nos ayudará a potenciar las capacidades de abstracción. Para ello se necesita un orquestado trabajo de las diferentes actuaciones del aprendizaje de las

pautas atencionales; de las pautas comunicativas e imitativas; de la comprensión y percepción de las contingencias del medio, y de las actividades con meta. Todo ello dará lugar a un producto final, que será precisamente las capacidades de anticipación tan difíciles de conseguir en las personas con TEA. El desarrollo de estas capacidades, en J y su evolución, nos van a llevar a desarrollar la conseguida flexibilidad, el sentido tan buscado, y especialmente, la cooperación.

Vamos a llegar a dar sentido a nuestras actividades. Y vamos a llegar a otro producto final que va a ser el desarrollo de capacidades de abstracción, pasando antes por el intrincado proceso de enseñar, y aprender, a un alumno con TEA, a anticipar.

La capacidad para poder hacer uso de las “herramientas evolutivas a su alcance” (Vygotsky, en Rivière, 1985) va a ser el producto final al que nos lleva un alumno motivado que comprende y usa de forma adecuada su entorno. Las pautas atencionales, el desarrollo de la comunicación, así como la percepción de las contingencias del medio, nos hará evita la “soledad devastadora” de la que el profesor Rivière nos advertía si no les enseñábamos a aprender.

Quizás, y sin ser muy ambiciosos, y en relación a los productos finales que van a aparecer en el proceso de enseñanza/aprendizaje, estemos hablando de desarrollo de mecanismos sutiles de intersubjetividad secundaria

Llegado a este punto y analizados los informes diagnósticos, los informes de seguimiento de sus profesoras, las conversaciones con sus profesoras, los visionados del vídeo, es cuando nos pudimos plantear, y siguiendo los pasos marcados por el corpus metodológico, la posibilidad de poder definir exactamente unos núcleos o categorías fijas y standard de trabajo que pudieran orientar al enseñante a la hora de programar los avances y enseñanzas para el niño, y que pudieran al niño guiarle por un camino señalado hacia el desarrollo normalizado.

Así pues, al estudiar los 3 Informes Singulares expuestos, intentamos entresacar aquellas áreas conceptuales, núcleos o categorías, que pudiéramos definir de forma precisa y que a su vez actuaran como denominadores comunes para el conjunto de los casos estudiados.

¿Qué nueva aportación esencial había en el análisis del estudio de cada Informe Singular, una vez estudiados todos los enunciados y observaciones llevadas a cabo? ¿Qué se podría atribuir como una generalidad que potenciara la singularidad del desarrollo personal de cada alumno?

Había un conjunto de categorías y de subproductos o núcleos, que nos llevarían al núcleo final u objetivo final, y que sería el hito alcanzado dentro del desarrollo normalizado. Así pues, a continuación, expondremos los Resultados, en los que se presentarán las categorías halladas y analizadas para dicho Informe, y que posteriormente se compararán con el resto, buscando puntos comunes, para poder llegar a confeccionar un modelo de tratamiento o intervención terapéutica.

3.3.6. Resultados

Y llegamos al apartado de resultados de este informe final, en el que distinguiremos, por una parte, las categorías resultantes, y por otra una serie de mapas conceptuales elaborados.

Las Categorías inferidas, se nos presentarán como núcleos básicos para la educación. Estas categorías enseñanza/aprendizaje actuarán como núcleos básicos para la educación del alumnado con TEA.

Estos núcleos básicos para la educación serán los ejes para el aprendizaje por los que discurrirán las enseñanzas impartidas por el adulto-guía.

El adulto-guía desarrollará los núcleos básicos de educación en contextos estructurados para el aprendizaje.

De todo ello, se presentan los siguientes ítems.

Exposición:

1) El método aplicado y el estilo de enseñanza ha sido, así como la manera de obtener los registros, igual para todos.

2) Cada niño necesita un mayor o menor peso en la administración de las diferentes categorías. Es decir, la aplicación del conjunto de categorías será individual para cada caso.

3) Los productos finales también son diferentes para cada caso.

4) Una misma categoría puede producir diferentes subnúcleos, en función de la individualidad de cada caso.

5) Como el Mapa Conceptual ya lo indica, sería conveniente abrir una línea de investigación, precisando el momento en que el desarrollo de una categoría, empieza a dar resultados positivos, y cuándo y cómo seguir la línea de aprendizaje que se va formando en cada caso concreto.

6) El desarrollo de una línea de educación basado en el modelo de categorías que se presentan, lleva implícito la posibilidad de mostrar desde el principio un Sistema de Indicadores de Motivación, que nos alerte de cuándo los alumnos comienzan a mejorar en sus aprendizajes.

7) Del mismo modo, se sugiere la posibilidad de intentar definir perfiles/índices de evolución para cada uno de los alumnos.

8) Igualmente, la posibilidad de crear un cuerpo de áreas y actividades de trabajo para cada una de las categorías propuestas (Ver anexos/Asertos).

9) La posibilidad de crear una escala de Observación a partir del modelo explicativo basado en las categorías de enseñanza/aprendizaje

Para poder validar la interpretación de nuestras conclusiones, necesitaremos algunos procedimientos o estrategias que corroborarán la validez de los datos observados:

a) Siguiendo la metodología de trabajo planteada por Stake (1.998), hemos empezado por esforzarnos en describir lo que ocurre de la manera más veraz y representativa posible de la realidad. De manera que antes de iniciar el proceso de transformación de las primeras descripciones a los subsiguientes enunciados, siempre la transcripción fuera fiel a lo que acontecía en el proceso de

enseñanza/aprendizaje, en los diferentes contextos, y en el desarrollo de las actividades.

b) Hemos procurado dotar de exactitud y lógica la interpretación del significado, reduciendo al máximo las falsas interpretaciones o atribuciones.

c) En todo momento se ha dedicado una especial atención a establecer, descubrir y hacer partícipes con nuestra investigación de los nuevos significados que nos aparecían objeto de la investigación.

d) Se ha procurado siempre tener presente al lector de manera que aquello que se le contaba o proponía, fuera para él de la máxima credibilidad.

e) Hemos estudiado el concepto de triangulación sobre investigación cualitativa, y hemos optado por la triangulación metodológica.

Triangulación Metodológica, “Si se trata de afianzar nuestra confianza en nuestra interpretación, podemos completar la observación directa con la revisión de registros anteriores” (Stake, 1.998, pág. 99). Es decir, lo que hemos desarrollado a partir de los datos, su progresión en el tiempo. Nuestros datos, vistos, analizados y codificados a la vez, se evaluaban a sí mismos con el registro en el tiempo como queda patente en el Vademécum de actividades que se presenta. Todo ello nos lleva a:

e.1) A medida que se iban comparando informes con fechas posteriores a los iniciales, las actividades iban en aumento, además en 2 vertientes:

e.2) Nuevas actividades que se iban incorporando.

e.3) Mayor número de las mismas, “in crescendo” progresivamente.

e.4) Un “despegue” patente frente a la situación inicial de trabajo que se planteaba, en la que apenas aparecían unas pocas áreas y unas pocas actividades.

e.5) Mayor complejidad de las mismas.

e.6) A medida que se iban aumentando las áreas y actividades, así como su número y complejidad, también iba apareciendo el desarrollo de nuevas competencias y habilidades.

e.7) Relacionándolo con el punto anterior, además quedaba patente cómo el conjunto de actividades y áreas se iba repitiendo y manteniendo de forma reiterativa, incidiendo en la dificultad de los alumnos con TEA para aprehender pautas de aprendizaje que no fueran desarrolladas por vías externas y que a su vez suponían una acumulación de aprendizajes, aprendizajes evidentes según demuestran los informes, y que nos ayudan a comprender y a demostrar uno de los principales aspectos de la Ta del Aprendizaje, y por lo tanto del binomio aprendizaje/desarrollo: “El aprendizaje es acumulativo”. CITA

e.8) Si nos basamos en los 2 puntos anteriores, podíamos conseguir, y a través del análisis de los datos obtenidos, demostrar 2 de las hipótesis o referencias de partida:

e.8.1) “El buen aprendizaje precede al desarrollo” (Vygotsky, en Rivière, 1.985, pág. 53). A donde nosotros añadiríamos, en el caso de los niños con TEA: “El buen

aprendizaje guiado.”

e.8.2) La posibilidad de crear “prótesis instrumentales”, desde la enseñanza estructurada del alumno con TEA y a través del adulto-guía, que actuaría como agente provocador del desarrollo, según citábamos en el Capítulo 1, “...ser capaces de provocar una Organización Sustitutiva de la funciones superiores, el de proporcionar "recursos metacognitivos" (Rivière. 1.985, pág. 56)

f) La necesidad de exponer claramente y hacer patente como todo ello se desarrollaba en el tiempo, y a través del tiempo, de forma absolutamente manifiesta. “El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta” (Stones, 1.978, pág. 13).

Comparando nuestros datos analizados e inferidos de los informes, se puede observar, objetivamente, como ha habido un cambio en el conjunto de competencias, así como en su comportamiento, social y comunicativo, en cada uno de los niños (Ver Vademécum).

g) Del mismo modo, dejando patente, la presencia constante y a lo largo del tiempo del adulto-guía como “agente de desarrollo” (Rivière, 1.985, pág. 52)

Triangulación de la Teoría, a partir de la opinión o consenso con los profesores entrevistados sobre los datos vertidos y analizados en los informes. “En la medida en que describen el fenómeno con un detalle similar, la descripción está triangulada, en la medida en que están de acuerdo sobre su significado, la interpretación está triangulada” (Stake, 1.998, pag.99). Mediante la presentación de los respectivos informes, así como el informe final, a los participantes, y que éstos corroboren las afirmaciones del investigador. “De este modo, se introduce una especie de control de calidad” (Icart, 2.001).

Exposición de las Categorías:

Así pues, las Categorías obtenidas siguiendo el proceso que se ha definido en la Investigación, en base al análisis de los Informes y actividades, en los que se iban destacando aquellas Unidades que de forma redundante se iban acumulando, y que fueron patentes a través de los Informes Singulares, han sido:

- 1) Atención Conjunta.
- 2) Acción Guiada.
- 3) Interacción.
- 4) Intenciones/Pautas comunicativas.
- 5) Percepción de contingencias.
- 6) Negociación
- 7) Pautas atencionales

8) Percepción de contingencias

9) Negociación

10) Pautas atencionales

11) Anticipación

En primer lugar, presentaremos dichas Categorías acompañadas de un breve enunciado basado en las actividades que se han realizado, y de las que se han deducido las mismas. A continuación se expondrán las 11 Categorías obtenidas, definidas como constructo teórico.

-Atención conjunta: En el contacto ocular ante orden, cuando se da a cambio un objeto; cuando se mira a otro, a la cara, o lo que hace; cuando se muestra algo; en situaciones de intercambio;

-Acción guiada: El adulto propicia situaciones actividades y contextos interpersonales y generales para que el aprendizaje ocurra.

La guía puede darse mediante ayudas físicas; verbales; claves visuales; contextos informativos que proporcionen "pistas" directas e indirectas; materiales adaptados; acciones y actuaciones de otros co-terapeutas.

-Interacción: conductas instrumentales hacia otras personas. Contacto ocular; intercambio de objetos; actividades conjuntas; periodos atencionales compartidos.

-Intenciones/Pautas comunicativas: Manifestar interés por hacer, mostrar, señalar, decir algo al otro, o para sí mismo; receptivo a la información del otro; comprender.

-Percepción de contingencias: El niño ve y discrimina las contingencias del medio, físicas en primera instancia, aumentando posteriormente el número de contingencias comunicativas y sociales que propiciarán comportamientos de este tipo.

-Negociación: crear, participar y comprender las situaciones de intercambio a través de determinadas conductas sociales. Siendo más elaboradas, mayor complejidad, cuanto mayor es el aprendizaje social, hasta llegar al establecimiento y mantenimiento de turnos, tanto de forma comunicativa, como con actividades compartidas.

-Pautas atencionales: Mirar durante unos segundos, dirigir la atención hacia algo o hacia alguien.

Posteriormente, prestar atención a estímulos sociales relevantes.

-Anticipación: Comprender las claves que nos señalan lo que va a acontecer a posteriori. Posteriormente, poder acceder a un sistema de señales con el que poder crearlas de forma interna.

-Conductas con meta: Realizar y comprender que, determinadas y concretas actividades, tienen un principio y un final. Posteriormente, dotar de funcionalidad a las acciones.

-Imitación: Observar al otro (periodos atencionales) y copiar sus conductas físicas y verbales.

-Motivación: El niño amplía su campo de intereses. La progresión lógica sería tender hacia los intereses de interacción/cooperación.

Definición de las Categorías en base a constructos teóricos:

1) Atención Conjunta.

La atención conjunta sería la competencia que todos usamos para desarrollar nuestra experiencia sobre las personas, los sucesos, o los objetos y sobre los estados mentales y emocionales (Emery, 2.000, tomado de Canal 2.001).

También se podrían definir las conductas de atención conjunta como aquellas actividades de comunicación social prelingüística que implican el empleo de gestos (incluyendo señalar o mirar) para compartir intereses con respecto a situaciones, objetos, etc. (Bruner y Sherwood, 1983, tomado de Rivière, 1.998).

O, también, como el conjunto de conductas características del periodo preverbal, entre las que estarían los protoimperativos, los protodeclarativos, o la denominada "referencia social", consistente en seguir la mirada de otro hacia un objeto y extraer información de la expresión emocional del que lo está mirando (Emery, 2.000, tomado de Canal, 2.001).

El bebé humano está preparado para desarrollar este tipo de conductas entre los 9 y los 12 meses.

Si entendemos la Atención Conjunta, como el mecanismo que consiste en utilizar las señales atencionales para mirar al mismo objeto al que mira el otro; si en la Atención Compartida, ambos participantes saben que están atendiendo al mismo estímulo que atiende el otro; y en las conductas de Referencia Social el niño intenta saber que se siente o como se debe actuar ante el estímulo presente (Emery, 2.000, tomado de Canal,2.001), tenemos ante nosotros un periodo rico, único y fundamental en el desarrollo humano para llevar a término el progreso adecuado en las competencias de intersubjetividad secundaria:

"No consiste sólo en expresar cara a cara las mismas emociones que el otro expresa, que es una competencia que ya muestran los bebés de dos o tres meses, y que es expresiva de intersubjetividad primaria. La intersubjetividad secundaria añade algo importante a la primaria: añade un interés por compartir el mundo con el otro-es decir una referencia "triangular" conjunta de los estados mentales de los participantes en una interacción-, y una cierta conciencia-de la que carece la intersubjetividad primaria-de uno mismo y del otro como ser dotado de experiencia; es decir: un inicio de "self subjetivo", un núcleo de subjetividad" (Rivière, A. 1.998, pág. 74).

2) Acción guiada.

La acción guiada va a ser inherente a todas las acciones emprendidas en cualquier modelo standard de enseñanza-aprendizaje, cuando no de crianza o de educación de la descendencia (Kaye, 1.986; Bruner, 1.995).

Las pistas, las claves, las ayudas, el escalonamiento de los pasos para conseguir los objetivos, el esperar a que el niño actúe y sepa llegar cada vez de forma más autónoma e independiente a cumplir sus metas constituirán los procesos y modelos de enseñanza que se desarrollarán en el día a día y

como guía de los procesos de aprendizaje de la especie humana.

La "metáfora del aprendiz", destacando el papel activo del niño cuando aprende su cultura a través de la enseñanza de compañeros más hábiles (Rogoff, 1.993) nos será muy útil para comprender la eficacia de los coterapeutas.

Citando a M. Hedegaard, "trabajar con la ZDP en la enseñanza en clase implica que el docente es consciente de las etapas evolutivas de los niños y puede planificar cambios cualitativos en la enseñanza con un objetivo determinado....."..."la ZDP como una relación entre los pasos instructivos planificados y los pasos del proceso de aprendizaje/adquisición de los niños..."..."la instrucción debe basarse en el desarrollo del conocimiento y las habilidades comunes, la ZDP debe usarse como herramienta para la instrucción en clase" (Hedegaard, 1.993).

"Los procesos de participación guiada, construyen puentes entre lo que el niño sabe y la nueva información que va a de aprender, estructurar y apoyar el esfuerzo del niño, y transferirle la responsabilidad para lograr la resolución del problema" (Rogoff, 1.993).

3) Interacción.

El ser humano, no sólo se relaciona con su medio físico y social, sino que aprende, y aprehende, de él y en él. Capacidad social, desarrollo intelectual (Delval, 1996), alimentándose mutuamente la una de la otra, conllevan a la asimilación de la cultura y al perfeccionamiento y aprendizaje de las tareas de cooperación entre humanos.

Desde la sintonía, la sincronía, la discriminación, el reconocimiento del otro, la construcción del espacio diádico, y del espacio triádico. La intersubjetividad primaria, el "cara a cara" (Rivière, 1.998), dará lugar al paso a las relaciones en las que la intersubjetividad secundaria dará lugar a que el bebé humano aprenderá a funcionar en el intrincado proceso de construcción de las relaciones sociales, de las relaciones humanas.

Orientados a la voz, reconociendo estímulos, sonriendo, mirando, compartiendo, llegaremos a desarrollar las pautas intersubjetivas y mentalistas que nos prepararán para desarrollar los mecanismos de suspensión con los que accederemos al mundo, observable y no observable, en el que los humanos nos relacionamos a través del uso adecuado de signos y símbolos.

4) Intenciones/Pautas comunicativas.

La comunicación humana es intencional e intencionada (Rivière, A. 1.998). Al resumir esta definición sobre la Comunicación, Rivière nos recuerda como los humanos nos comunicamos sobre algo que queremos transmitir, expresar, mostrar, señalar, decir, y, siempre, para alguien que nos escucha, que nos ve, que se relaciona con nosotros.

Los precursores ligüísticos, protoimperativos y protodeclarativos, aparecerán como las figuras claves, los "gestos comunicativos" (Gómez et al 1.995) fundamentales de estas conductas prelingüísticas. En su manera de hacer que el medio les corresponda con aquello que quieren, desean, o necesitan, o en su camino hacia el pensamiento compartido, declarando, comentando, expresando sobre lo que se ve, "lo que hay", lo que ocurre.

Siguiendo a Bruner, nos encontramos con conceptos como el siguiente, en el que manifiesta "que la acción humana está guiada por intenciones", consistiendo en que "un individuo actúe de forma persistente para conseguir un estado final"... "Estos actos intencionales aparecen como rutinas submediadoras de otros actos intencionales...", y "...que el niño aprenda a desplegar los medios precisos para alcanzar un final deseado, va a depender del establecimiento de una relación tutelar con los adultos", de modo que "la madre actúa como si el niño tuviera intenciones en la Mente".

Comunicarse, comprender, ser comprendido, mantener 2 mentes centradas en lo mismo. Para Bruner, el formato de la Comunicación consiste en una intención, un conjunto de procedimientos, un objetivo. (Bruner, 1.986).

5) Percepción de Contingencias.

Reconocer los estímulos discriminativos; recibir, aceptar el refuerzo; anticipar, prever, buscar ese refuerzo. Captar, si no la complejidad de relaciones existentes entre los sucesos, físicos y sociales, al menos, y en un principio, las relaciones claras y perfectas de contingencia entre la causa y el efecto.

Comprobar, corroborar, que las cosas se repiten, resaltándolas, en el mundo y en nuestro mente el aditivo de ser contingentes en un espacio, físico y espacial, que bien podría aparecer caótico y desordenado.

El poder llevar a cabo conductas que presupongan cierto conocimiento sobre las respuestas y sus efectos (Pinillos, 1.986) precursoras del condicionamiento instrumental, respuestas que, como instrumentos (Lindsay y Norman, 1.977) nos ayudarán y enseñarán a intervenir, a manipular, a conocer, y a participar de nuestro entorno más próximo.

En definitiva, aprender a reconocer las redundancias del ambiente con las que aprenderemos a buscar y a planificar los objetivos ya conseguidos, los nuevos objetivos por buscar.

6) Negociación.

Kaye nos recuerda que una de las muchas funciones de los padres al educar a la descendencia es la de "ver más allá del significado literal de la acción del bebé", partiendo de los "ritmos y las regularidades compartidas", con la finalidad de llegar a desarrollar "intenciones compartidas", de forma cada vez más bidireccional; para posteriormente poder contar con una "memoria compartida", en la que "una vez reconocidos los signos, se recuerdan experiencias compartidas"; para poder construir un "lenguaje compartido", diferenciándolo del discurso social y del discurso interno, para llegar a la interacción, como "miembro de igual derecho" (Kaye, 1.986, pág. 88).

En todos estos procesos, son fundamentales las nociones de agentividad, y, el desarrollo de las capacidades para la negociación.

Desde los tranquilos y divertidos juegos de "cucú-tras tras" y similares, pasando por juegos simples en los que ya se vislumbra la existencia del incipiente guión, hasta el desarrollo del lenguaje y la adquisición de la función deíctica nos haremos eco de la frase de Bruner en la que nos recuerda que "una pauta de desarrollo que se repite durante el primer año de vida es el traspaso del papel de agente de la madre al niño en todo género de intercambios" (Bruner, 1.986).

Desde que se ponen en marcha los primeros esquemas que nos ayudarán a realizar peticiones, especialmente aquellas peticiones de ayuda que nos ayudarán a conseguir nuestros fines, la negociación surge, como nos sugiere Bruner, en los momentos de petición, de petición como "acto de apoyo", más que en aquellos momentos de actividad compartida donde los papeles están claramente definidos y donde el niño ya posee un guión de actuación, añadiendo:

"Las intenciones en cuya realización participa más de una persona son el material a partir del cual se construye la vida social. Los psicólogos sociales llaman a la coordinación de estas intenciones "proceso de negociación" (Bruner, 1.986).

7) Pautas atencionales.

La atención se refiere a la concentración y al foco de atención mental (Matlin, 1983. Tomado de Best, 2.001), un foco de atención que es selectivo, cambiante y divisible.

Este foco de atención llega a su punto álgido cuando se dirige a la mirada del otro, y/o cuando mira lo que otro mira.

Concentración y recuerdo de experiencias conseguirán que este básico componente en el aprendizaje sea fundamental para el desarrollo de la intersubjetividad primaria, base del desarrollo de la intersubjetividad secundaria, fundamentales para el adecuado desarrollo humano.

Esta activación del organismo encaminada a la captación de estímulos (Fernández Trespalacios, 1.986), va a ser imprescindible "para el control selectivo del proceso de información o como capacidad de procesamiento simultáneo de diversos tipos de información" (Fernández Trespalacios, 1.986).

Selectividad, inhibición, control. Hacia el difícil e intrincado camino del procesamiento de la información, hacia la construcción del pensamiento humano.

8) Anticipación.

"Que el niño aprenda a desplegar los medios precisos para alcanzar un final deseado, depende del establecimiento de una relación tutelar con los adultos"(....) "La Ta de la acción intencional tiene que tener en cuenta la capacidad de representación del mundo como el conjunto de relaciones posibles entre medios y fines"(...)"Una de las cosas que cambian a raíz de las consecuencias es, precisamente, la anticipación de las consecuencias futuras" (Bruner, J. 1.986).

Rivière ya nos recordaba, analizando los estudios y aportaciones de Piaget, como era fundamental en el desarrollo de las competencias de anticipación, la adecuada formación de los esquemas, así como el uso de los mismos (Rivière, 1.998).

Citado por Juan Delval, y ya comentado al principio de estas páginas, un esquema puede aparecer como la "sucesión de acciones, reales o mentales, que tienen una organización y que son susceptibles de aplicarse situaciones semejantes. Tienen un efecto desencadenantes, y un efecto efector. Los esquemas se automatizan. Son esquemas de acción" (Delval, 1.996).

Y Kaye nos recuerda como la "habilidad o esquema, como regularidad que subyace a la acción, se

organizan jerárquicamente, debiéndose a ello la persistencia y direccionalidad de una secuencia de actos" (Kaye, 1.986)

"Los análisis de las acciones (...) demuestran una "preocupación por los medios" en los niños autistas, mientras que los otros niños pasan a preocuparse por los fines" (Citado de Rivière, 1.998, Lösche, 1.990).

9) Conductas con meta.

"La capacidad de realizar acciones orientadas a una meta a lo largo de la infancia es una de las transformaciones de la intersubjetividad que existe desde el comienzo (...) realizar acciones orientadas a una meta no es un criterio necesario para que exista una participación social activa, o comunicación, pero denota un nivel de orientación persistente y flexible hacia un objetivo, que proporciona un avance respecto de formas más limitadas de comunicación que le preceden" (Rogoff, 1.993).

Siguiendo las enseñanzas de Bruner, y al hablar de la estructura de la intención (Bruner, 1.995, pág. 101) para que haya intención tiene que haber una meta; una opción de medios; persistencia; corrección, y una orden final de paralización. El feedback, y la corrección, nos recuerda Bruner son fundamentales, una vez definida la intención como la estructura de la acción y de la interacción, y como la actuación persistente de una persona para conseguir un estado final. Kaye, añade, como "cuando el niño no puede realizar una intención...puede haber una Estructura de Apoyo externo, que lo haga posible", refiriéndose a la intervención del adulto (Kaye, 1.995)

La noción de telos, concepto trabajado por Vygotsky, también nos hace situarnos en una posición en la que dotar de sentido el desarrollo de la especie humana, nuestro propio desarrollo, el devenir de la vida, de la sociedad, son imprescindibles para comprender el sorprendente viaje de la evolución del ser humano.

Rivière (1.998, pág. 124) también nos habla de la importancia del sentido, del sentido de la acción propia. Define el sentido, como un concepto "muy amplio, polisémico, y ambiguo", al que le caracterizarían los siguientes aspectos:

- a) El sentido remite normalmente a algo futuro. Define una dirección teleológica para las acciones o situaciones, y a una actividad prospectiva o anticipatoria de un organismo.
- b) El sentido es algo que otorga coherencia a una acción, situación o representación.
- c) Tiene que ver con la relación entre la acción y el contexto.
- d) Es un concepto esencialmente semiótico, siendo su lugar más propio el de los signos.
- e) Remite a una dimensión social de la acción.

10) Imitación.

La imitación, es la capacidad de reproducir mediante acciones del propio sujeto, otras acciones que tienen lugar a su alrededor debidas a la actividad de personas o de objetos (Delval, 1.996). Si en un

primer momento, estas imitaciones aparecen como un "contagio", nos comenta Delval, siguiendo los textos (Piaget, 1.969) de Piaget, es a partir del cuarto estadio del periodo sensorio-motor, periodo ilocutivo, cuando empieza el niño a imitar modelos nuevos para él, e incluso a utilizar partes no visibles de su propio cuerpo.

"Hacia el final del periodo sensoriomotor empieza a producirse un tipo de imitación que difiere de las anteriores. (...) llega un momento en que el niño empieza a imitar acciones que ya no están presentes y que ha percibido hace tiempo. La representación en acto deja de ser una copia directa, se separa de su contexto y por tanto se convierte en un significante diferenciado del significado (Delval, 1.996).

Rivière lo definía como el mecanismo por el que se constituyen los "significantes", y nos recuerda su papel imprescindible en el desarrollo social del bebé, y en "el desarrollo inicial de su percepción de las personas como sujetos dotados de estados mentales y de experiencias" (Rivière, 1.998. Cita Stern, 1.985; Rogers y Pennington, 1.991).

Finalmente, Kaye nos recuerda que "el proceso de la imitación implica atención selectiva, asimilación a los propios esquemas individuales, y luego, la producción de un acto que se parezca al modelo (...) es posible que no exista un proceso específico para la imitación, sino que sea el desenlace de muchos procesos cognitivos humanos diferentes bajo ciertas condiciones sociales" (Kaye, 1.986, pág. 39).

11) Motivación.

Hablar de motivación es inherente a hablar de motivos biológicos, y por tanto de sistemas con factores bioquímicos en su operación. La motivación es aquello que nos mueve, que nos lleva hacia algo, que nos impulsa a hacer, o a dejar de hacer, para la consecución de unos fines.

También, y según algunos autores, la motivación aparece como un estado interno que activa y dirige y mantiene la conducta (Woolfolk, 2.006, pág. 669).

Para todo ello, es necesario, desde el punto de vista del desarrollo humano, que podamos ir hacia ese algo, y buscar el modo de poner en marcha todos nuestros mecanismos, biológicos, fisiológicos y psicológicos para conseguirlo. Para ello se necesita un sistema cognitivo basado en un desarrollo ontogenético que lo permita.

Es un eje crucial en el desarrollo, para ello es necesario contar con unas capacidades que permitan, por tanto el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Este es el gran reto cuando hablamos de la población afectada con TEA. El "telos" del que antes hablábamos; los mecanismos para activar nuestra conciencia, la búsqueda de metas y resultados, la satisfacción personal. Todo ello habrá que construirlo a través de la enseñanza explícita y en situaciones de interacción con los Adultos-Guía.

Mapas conceptuales:

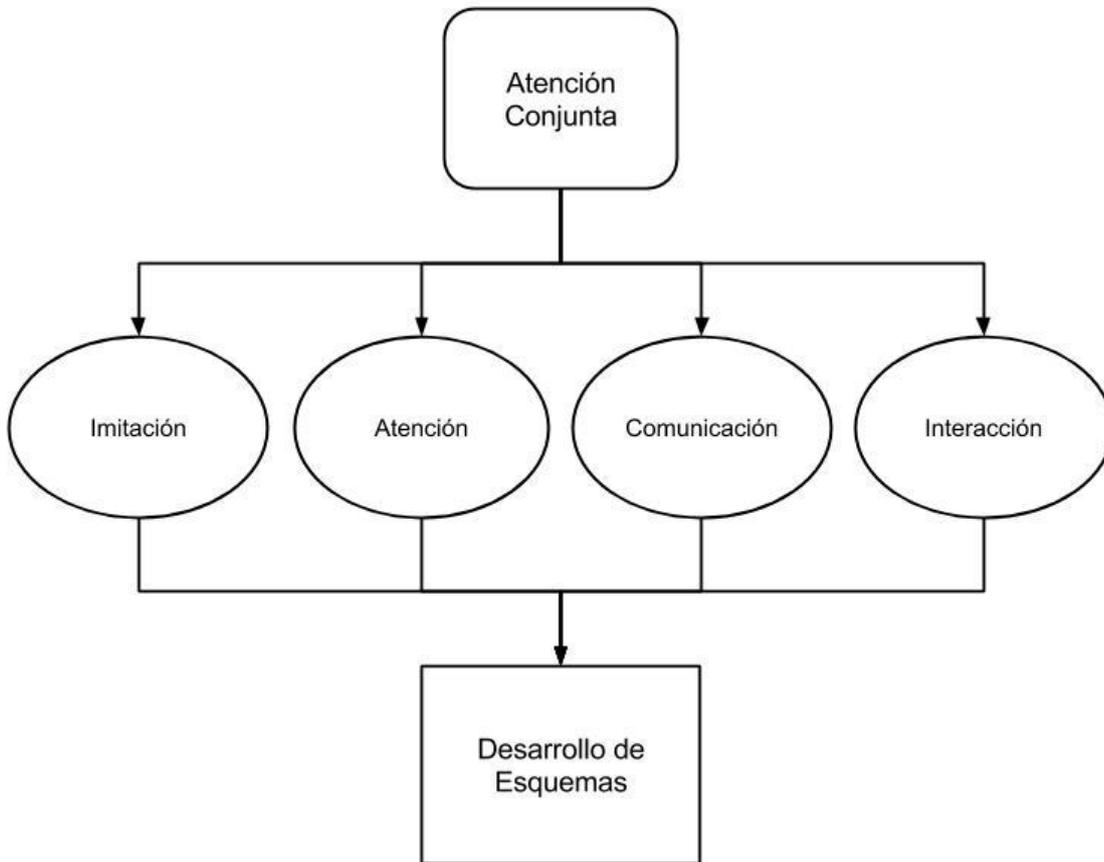
A continuación se expone el dossier con los diferentes Mapas Conceptuales obtenidos de cada alumno, a modo de representación de las categorías de enseñanza-aprendizaje y sus consiguientes subnúcleos y productos finales.

Caso 1.

Categoría 1: Atención Conjunta.

N2: Imitación; Atención; Comunicación; Interacción.

Producto: Desarrollo de Esquemas.

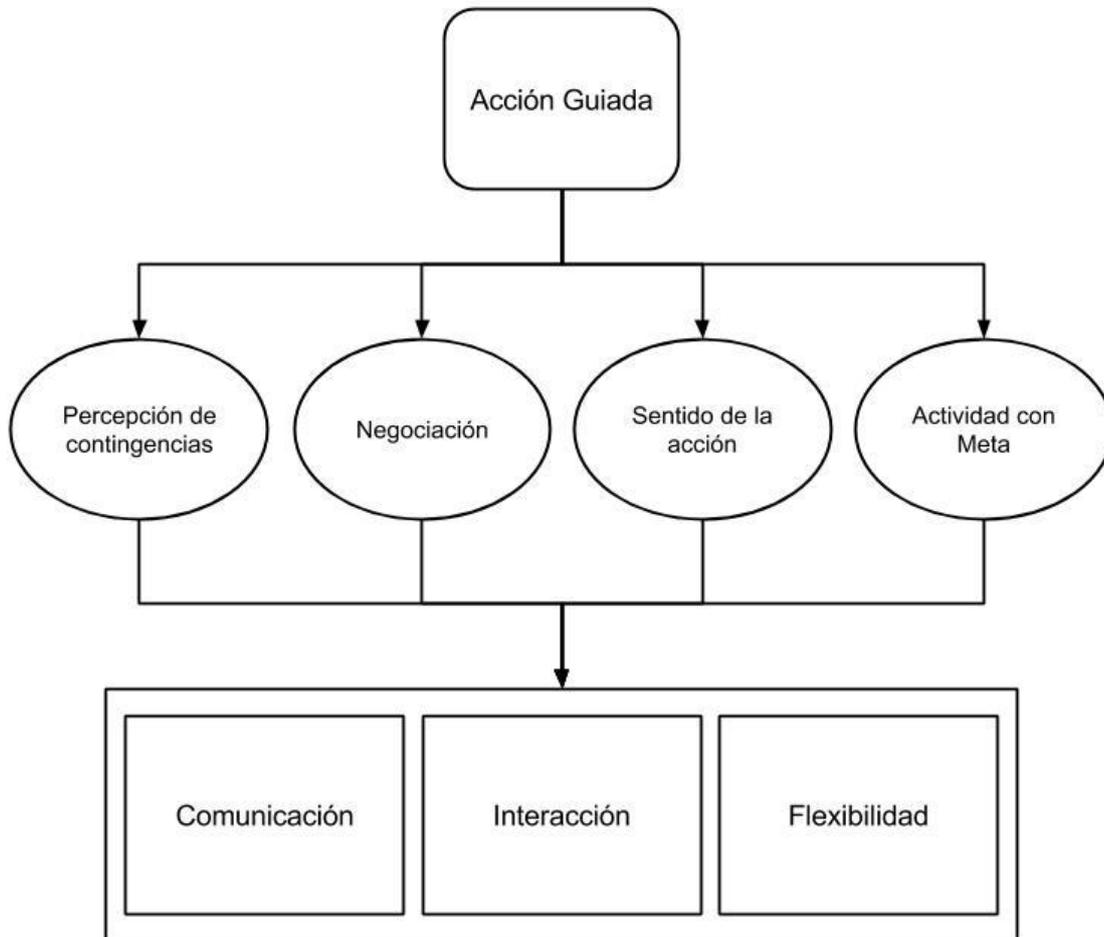


Caso 1.

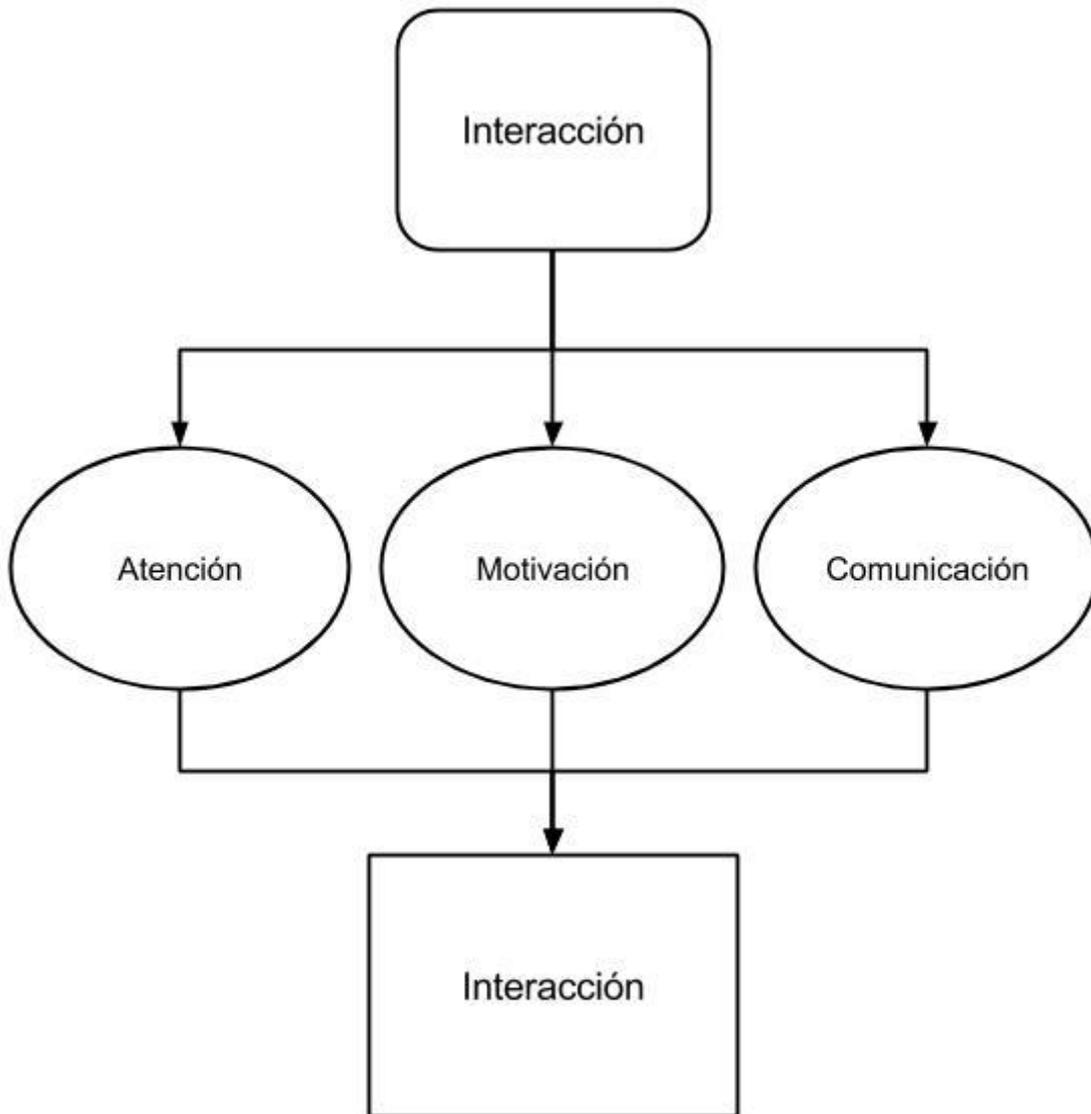
Categoría 2: Acción Guiada.

N2: Percepción de Contingencias; Negociación; Sentido de la Acción; Actividad con Meta.

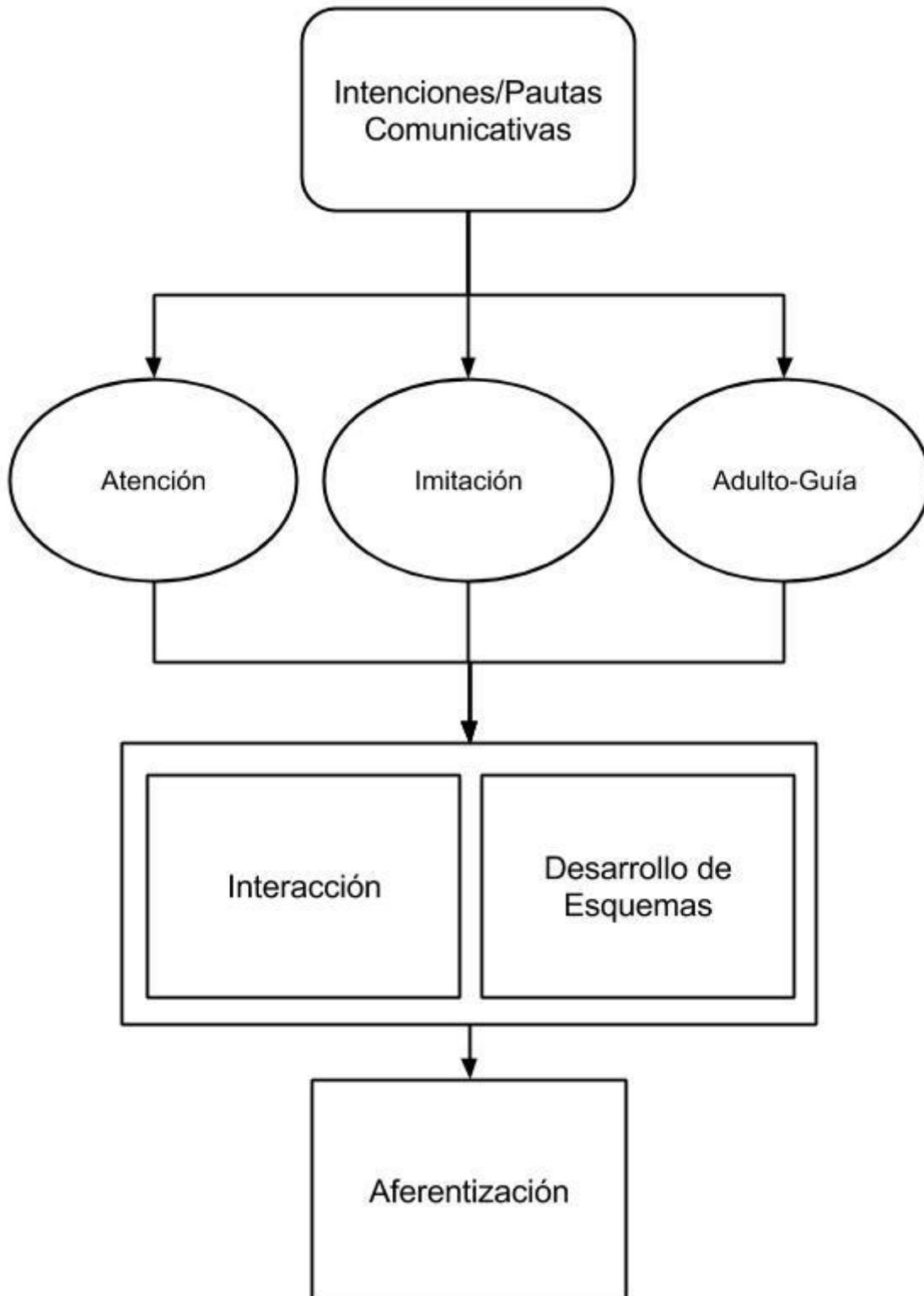
Productos: Comunicación; Interacción; Flexibilidad.



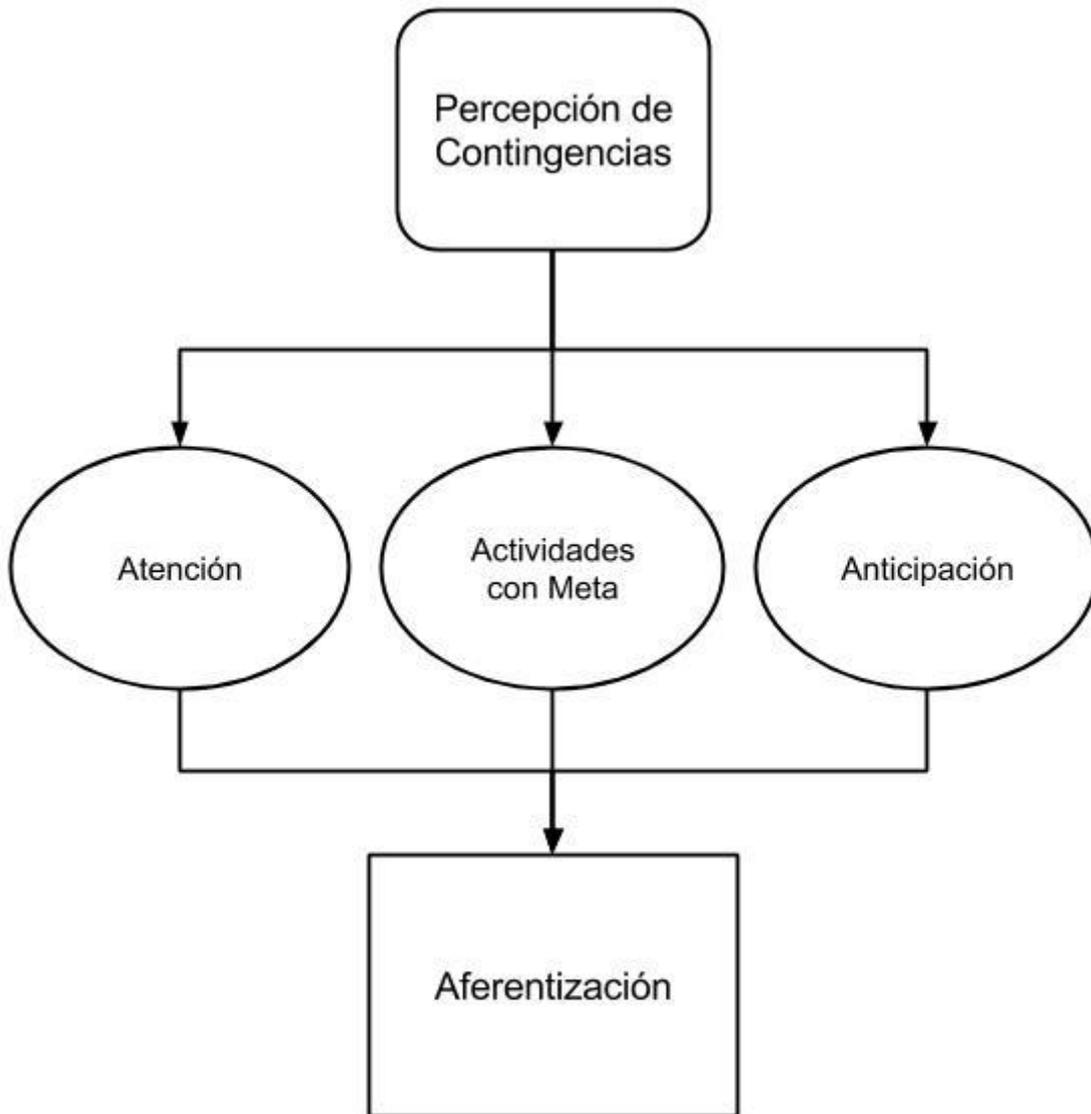
Caso 1.
Categoría 3: Interacción
N2: Atención; Motivación; Comunicación.
Producto: Interacción.



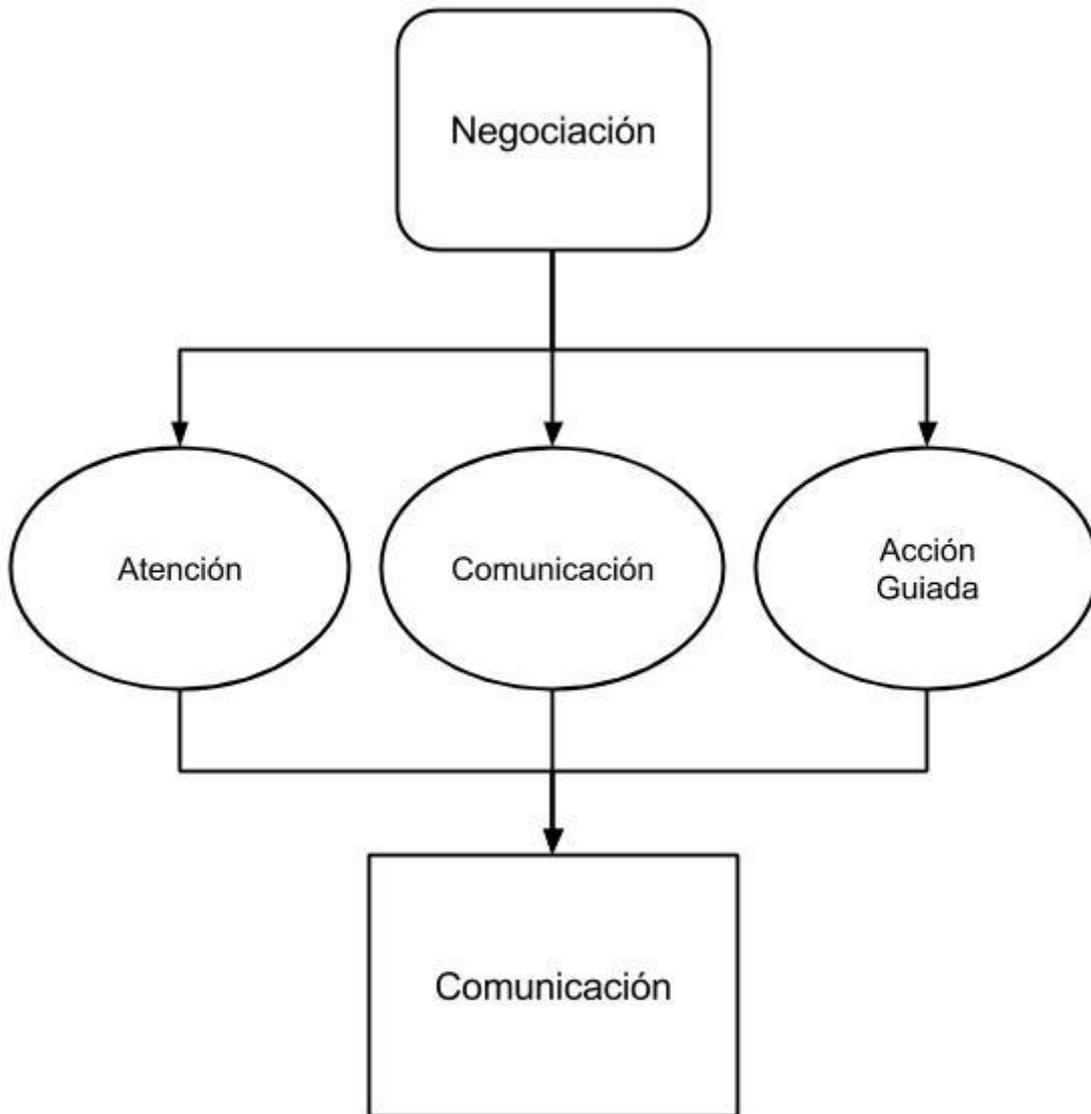
Caso 1.
Categoría 4: Intenciones/Pautas Comunicativas
N2: Atención; Imitación; Adulto-Guía.
Producto: Interacción; Desarrollo de esquemas.
Producto final: Aferentización.



Caso 1.
Categoría 5: Percepción de Contingencias
N2: Atención; Actividades con Meta; Anticipación
Producto: Aferentización.



Caso 1.
Categoría 6: Negociación
N2: Atención; Comunicación; Acción Guiada.
Producto: Comunicación.

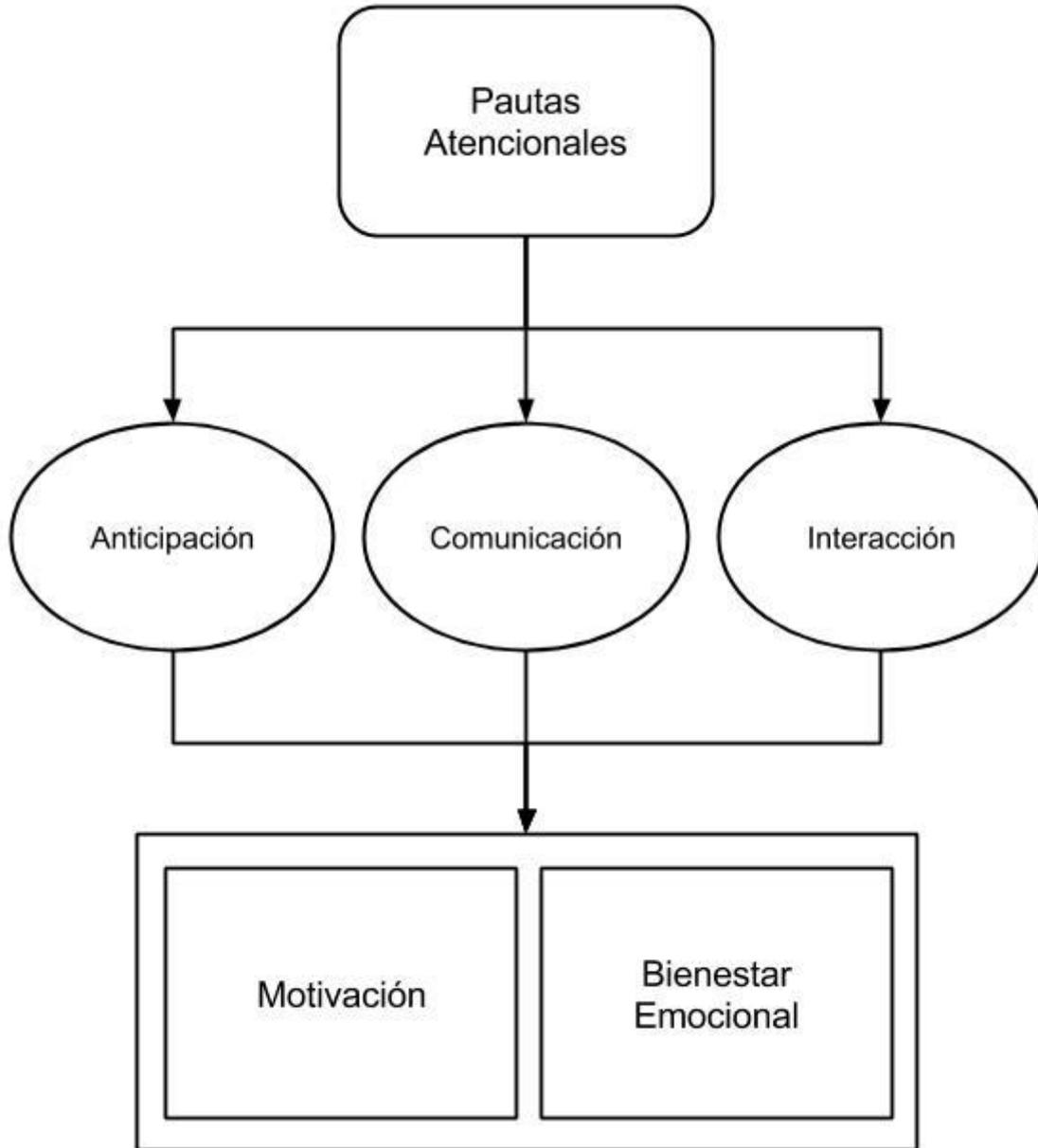


Caso 1.

Categoría 7: Pautas Atencionales

N2: Anticipación; Comunicación; Interacción.

Productos: Motivación Bienestar Emocional.

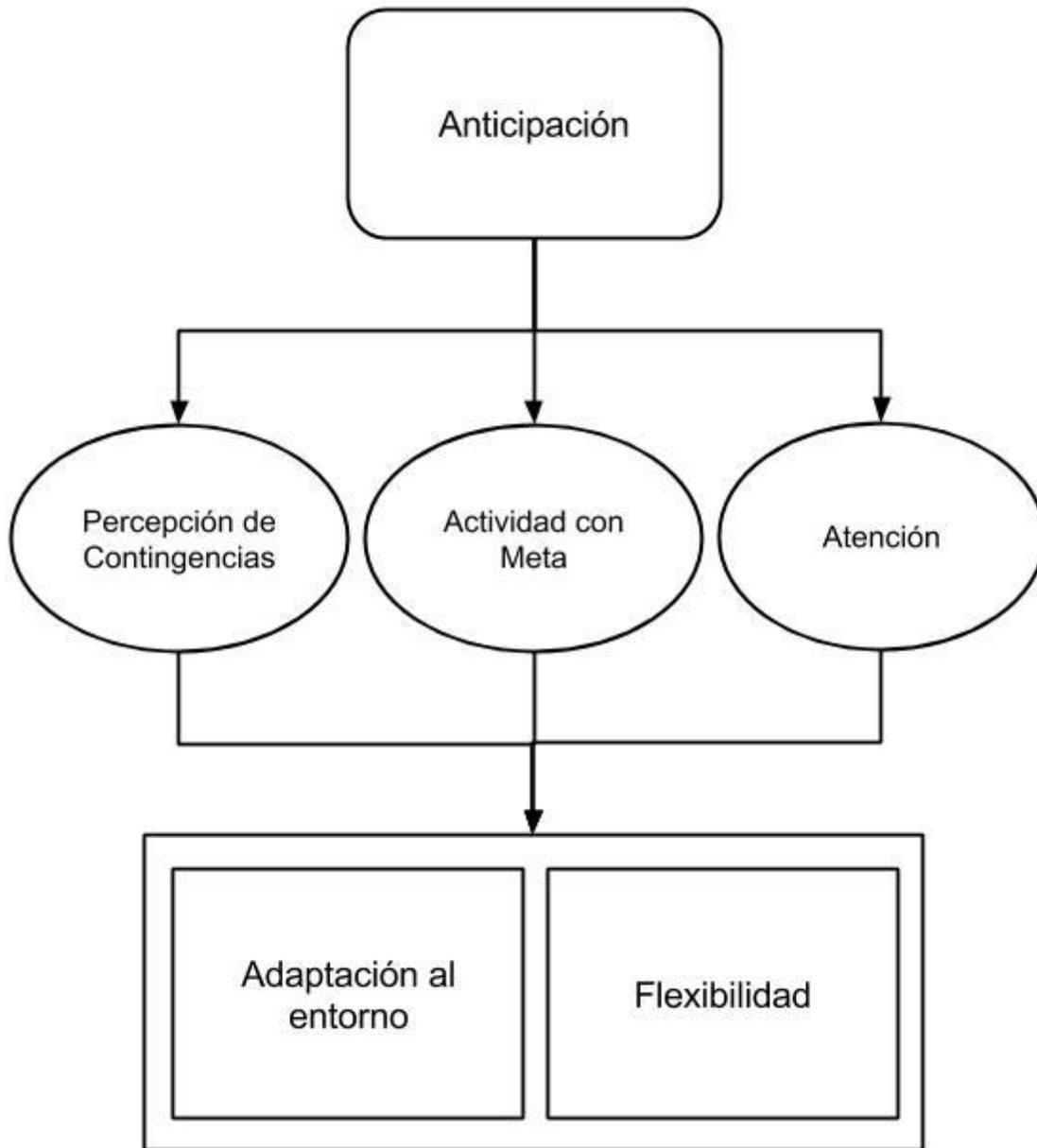


Caso 1.

Categoría 8: Anticipación

N2: Percepción de Contingencias; Actividad con Meta; Atención.

Productos: Adaptación al entorno; Flexibilidad.

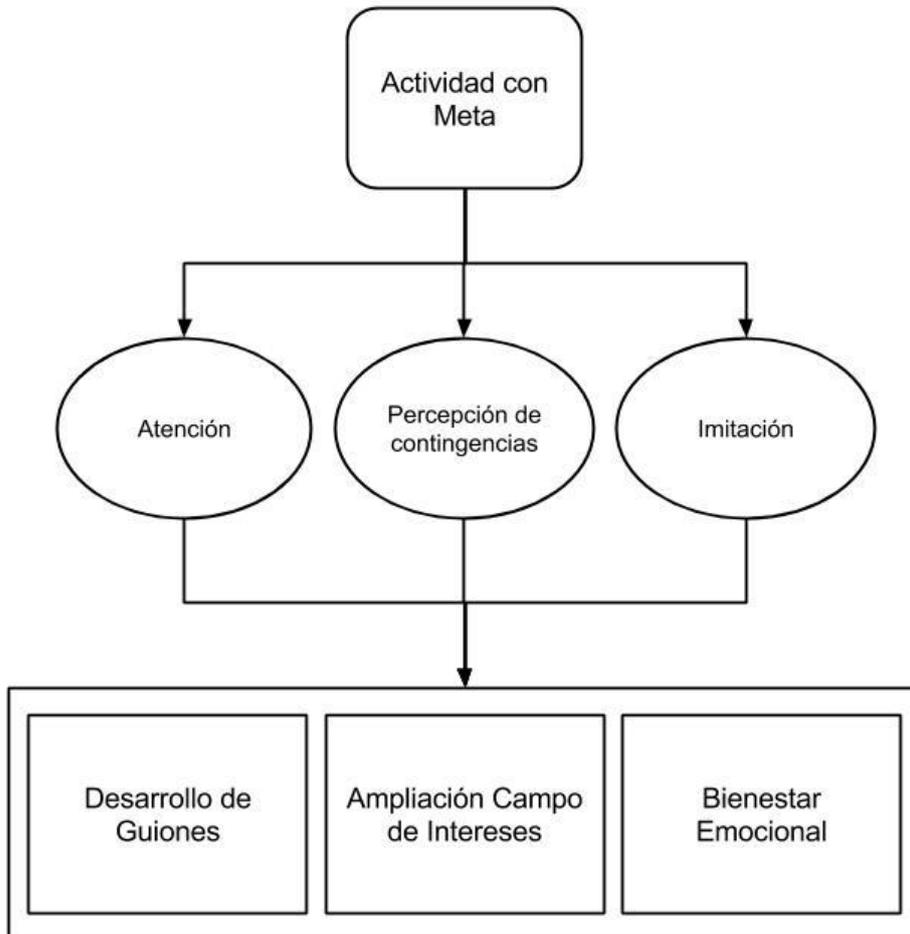


Caso 1.

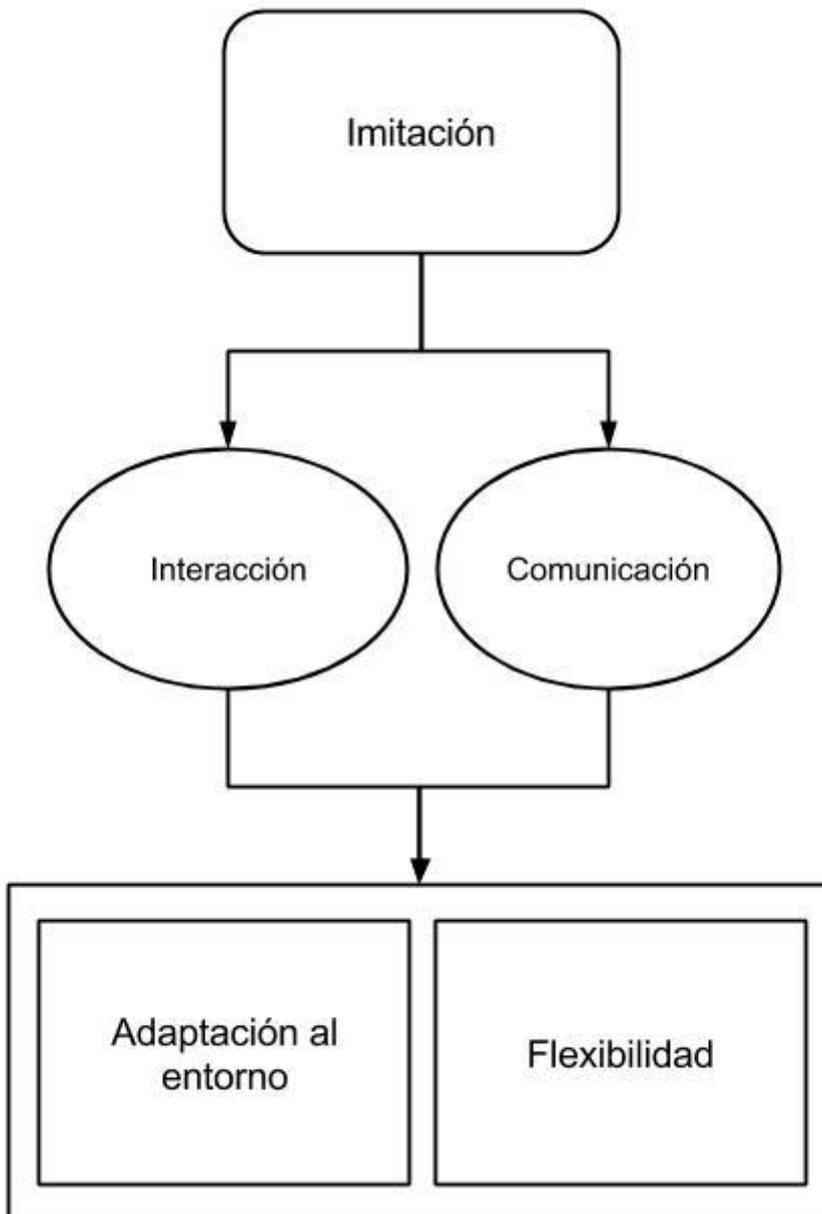
Categoría 9: Actividad con Meta

N2: Atención; Percepción de Contingencias; Imitación.

Productos: Desarrollo de Guiones; Ampliación Campo de Intereses; Bienestar Emocional



Caso 1.
Categoría 10: Imitación
N2: Interacción; Comunicación
Productos: Adaptación al Entorno; Flexibilidad.



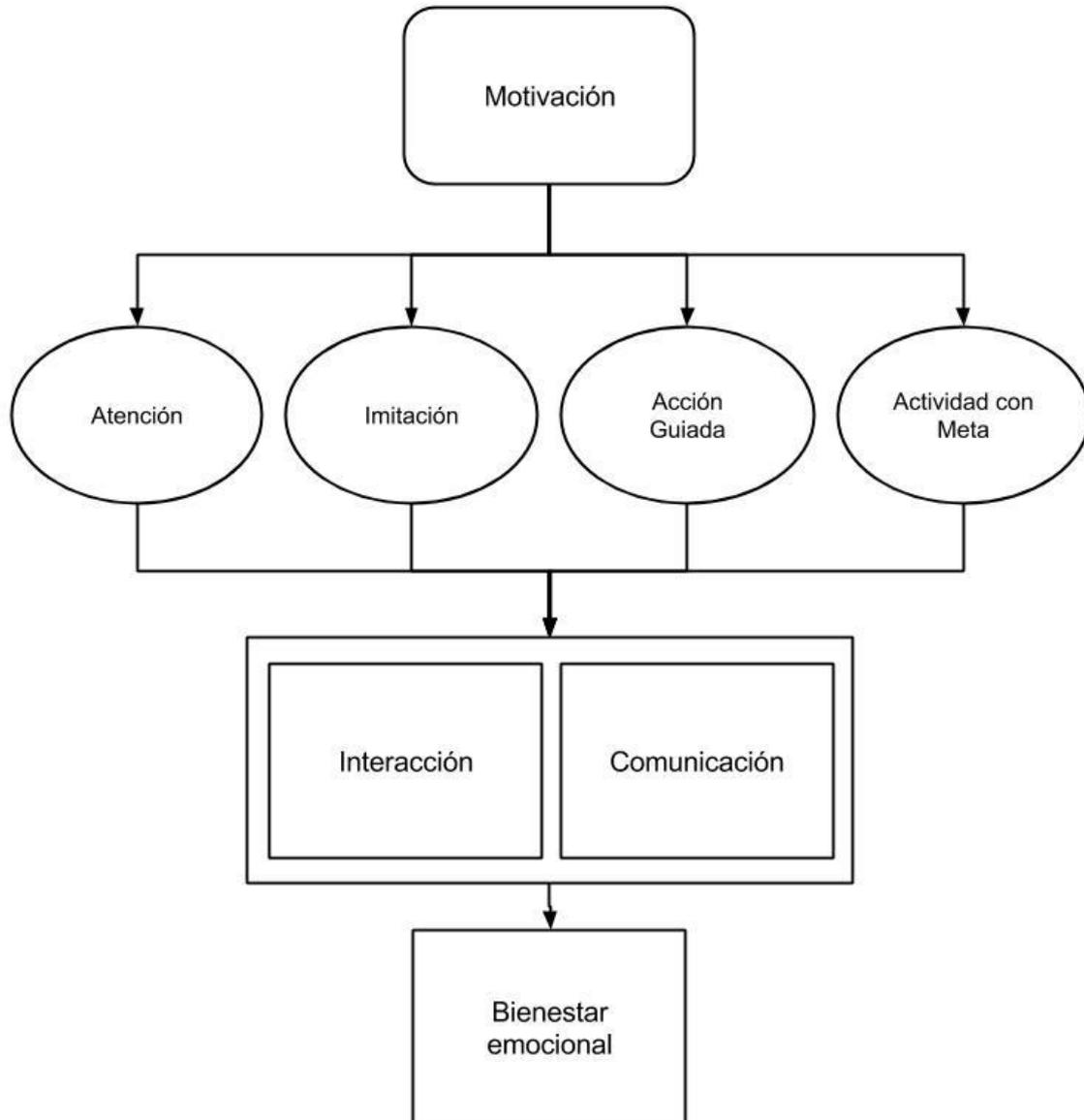
Caso 1.

Categoría 11: Motivación

N2: Atención; Imitación; Acción Guiada; Actividad con Meta.

Productos: Interacción; Comunicación.

Producto Final: Bienestar Emocional.



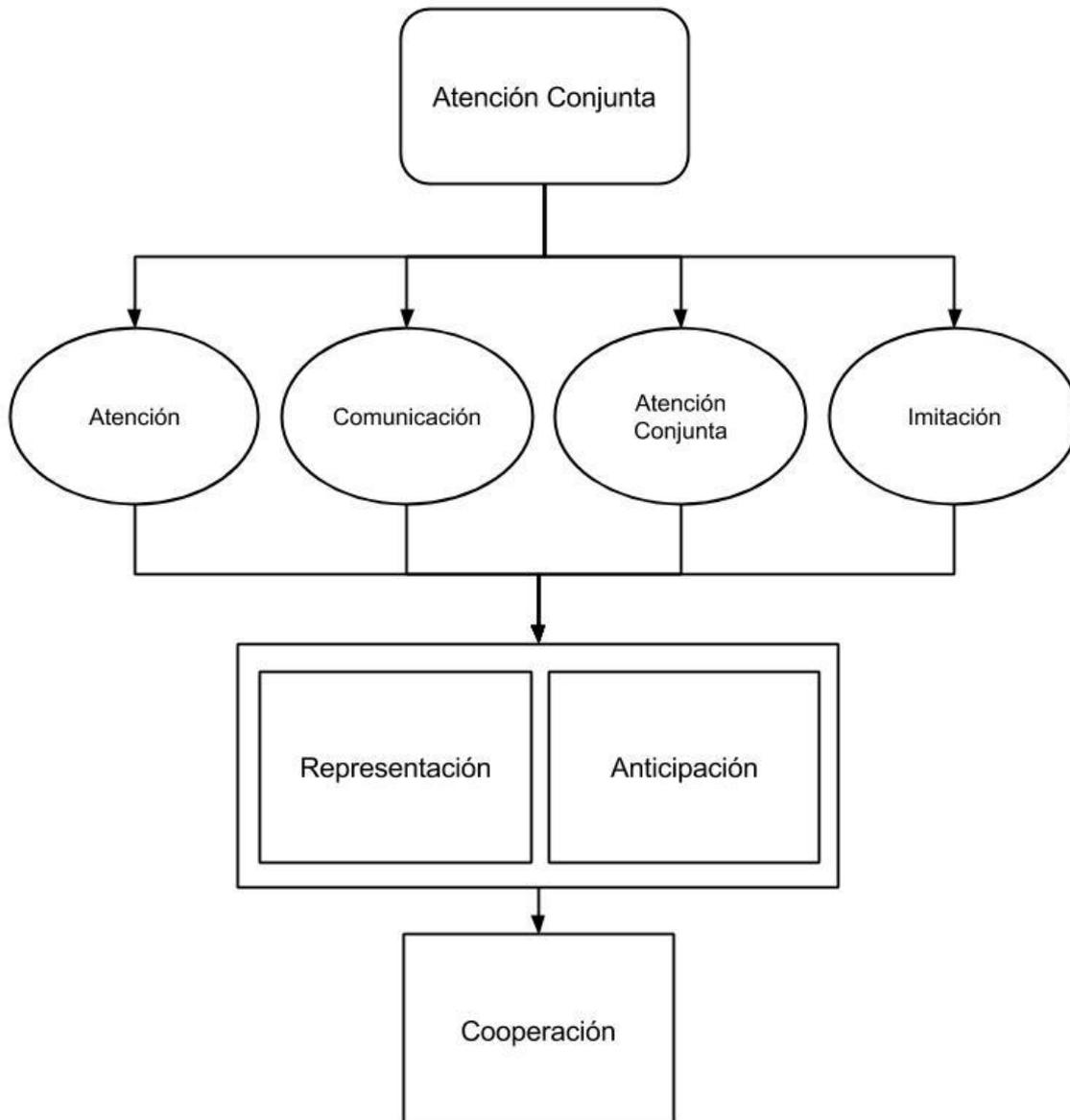
Caso 2.

Categoría 1: atención conjunta

N2: Atención; Comunicación; Atención Conjunta; Imitación.

Productos: Representación; Anticipación.

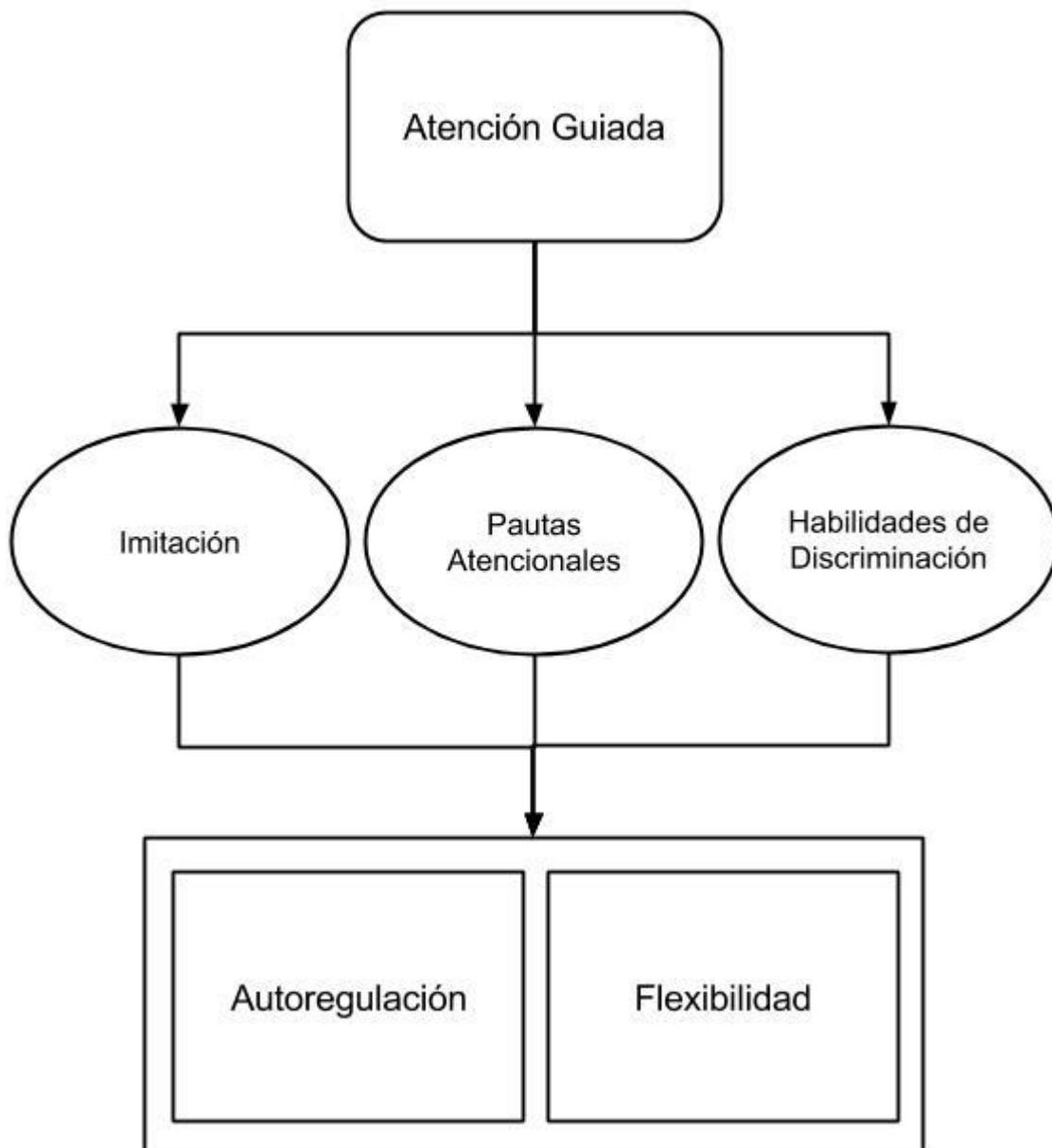
Producto Final: Cooperación.



Caso 2. Categoría 2: Atención Guiada.

N2: Imitación; Pautas Atencionales; “Habilidades de discriminación”. Representación.

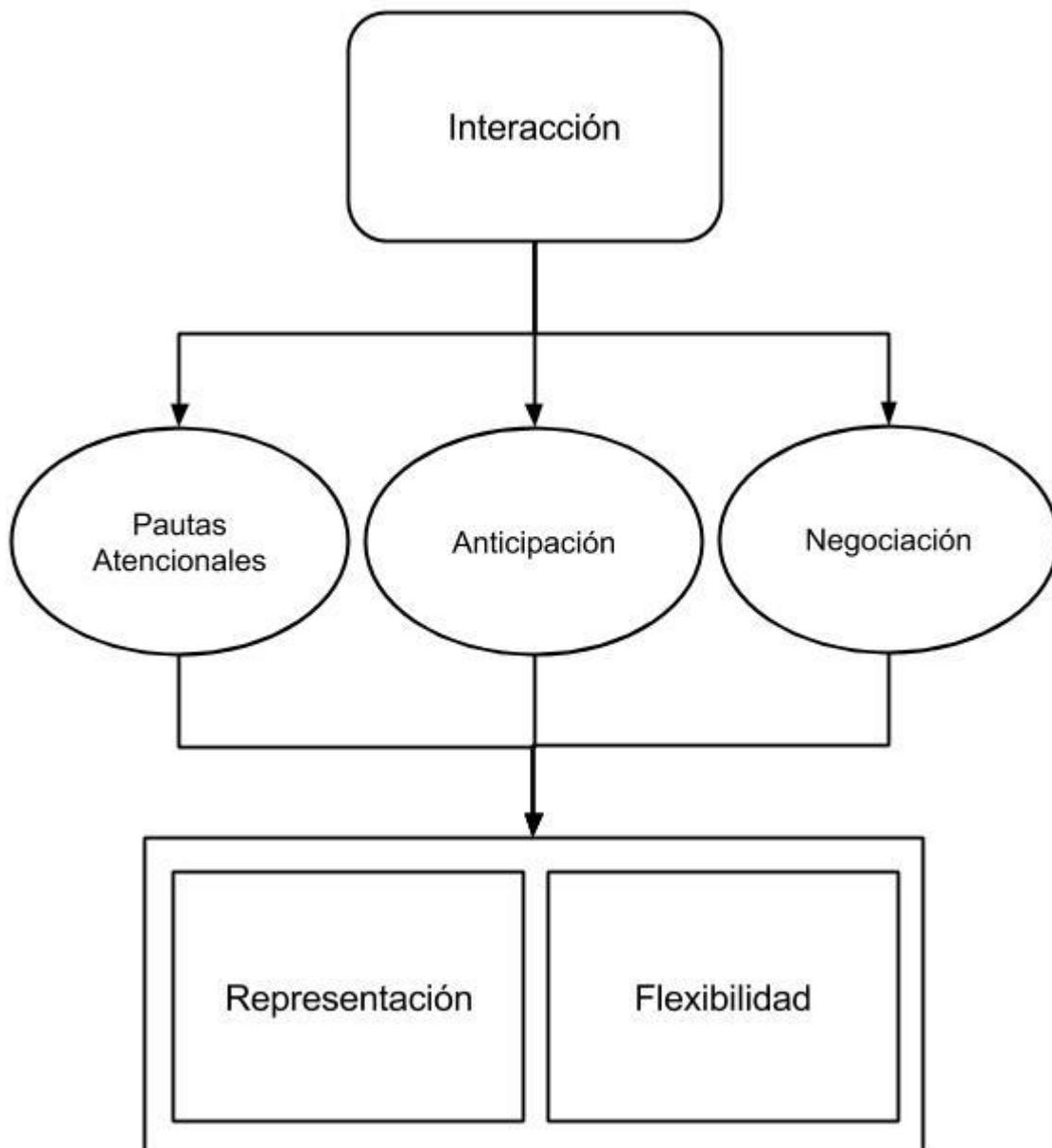
Producto: Autorregulación; Flexibilidad.



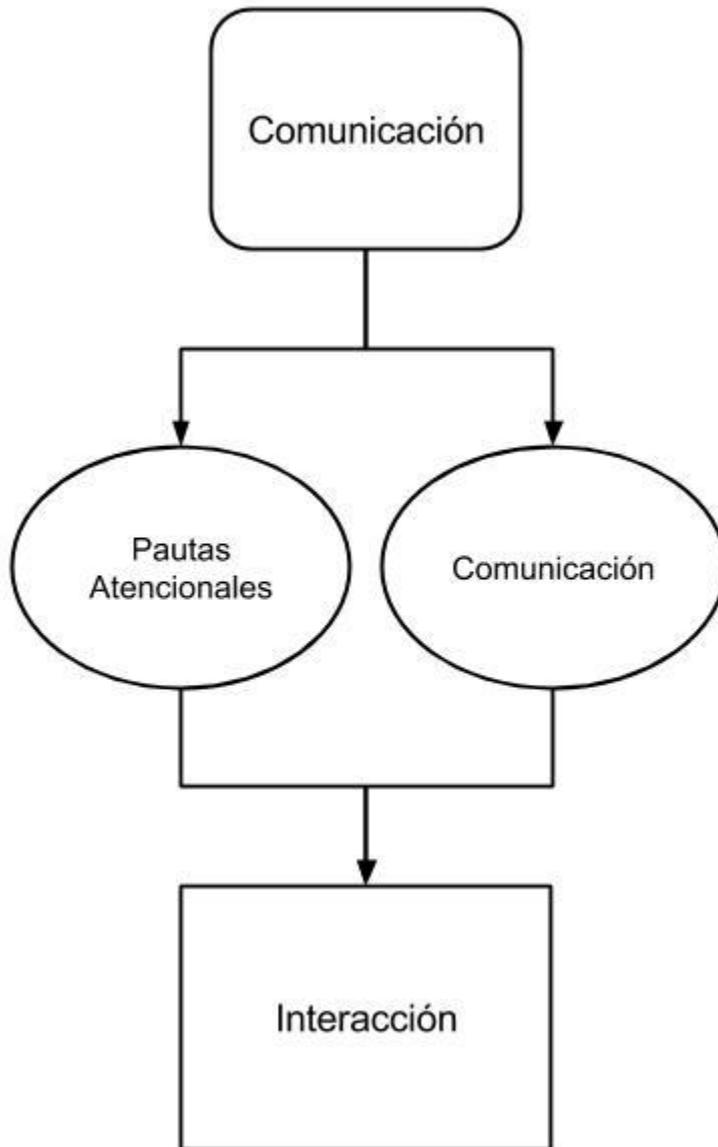
Caso 2. Categoría 3: Interacción.

N2: Pautas atencionales (C.O. explícito); Anticipación; Negociación.

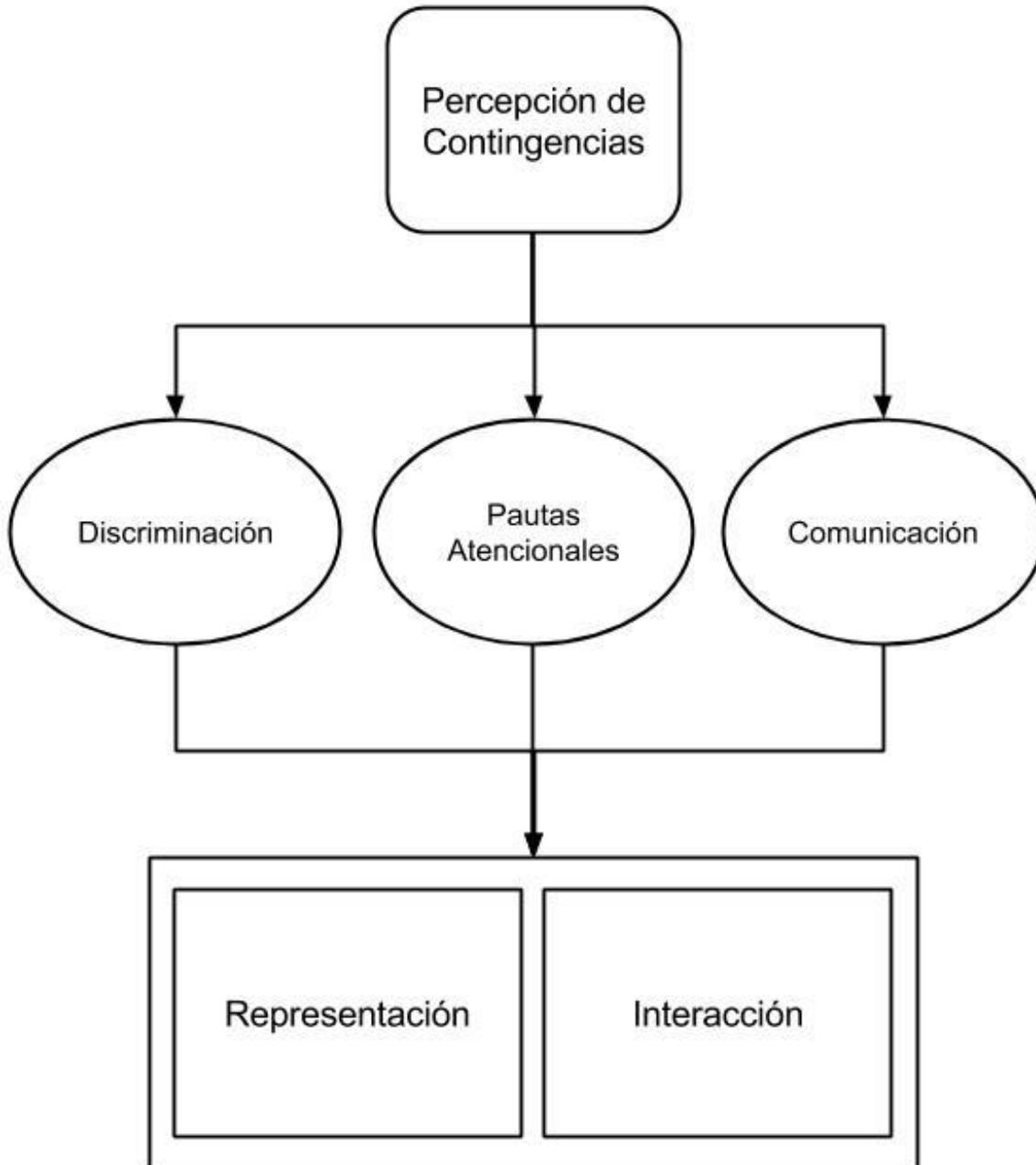
Producto: Representación; Flexibilidad.



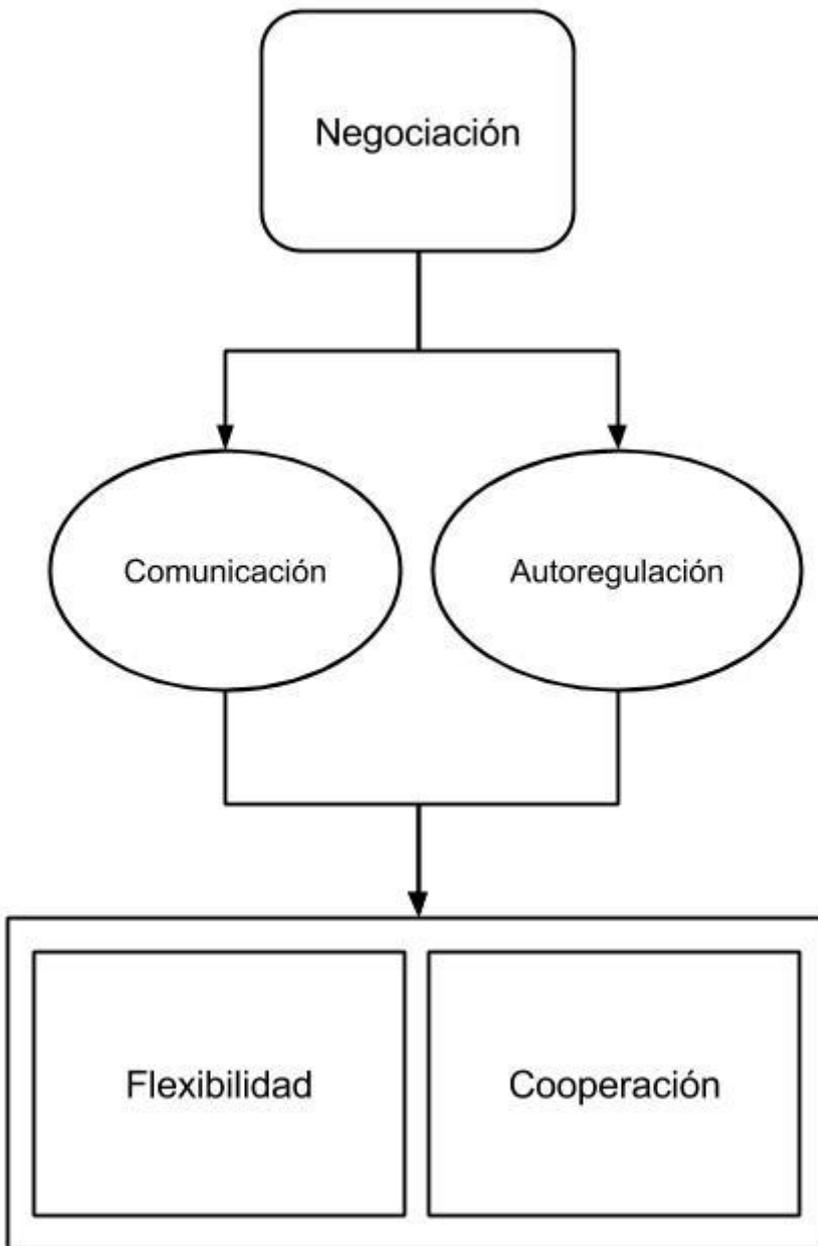
Caso 2. Categoría 4: Comunicación.
N2: Pautas atencionales; Comunicación*;
Producto: Interacción.



Caso 2. Categoría 5: Percepción de Contingencias.
N2: Discriminación*; Pautas atencionales; Comunicación.
Producto: Representación; Interacción.



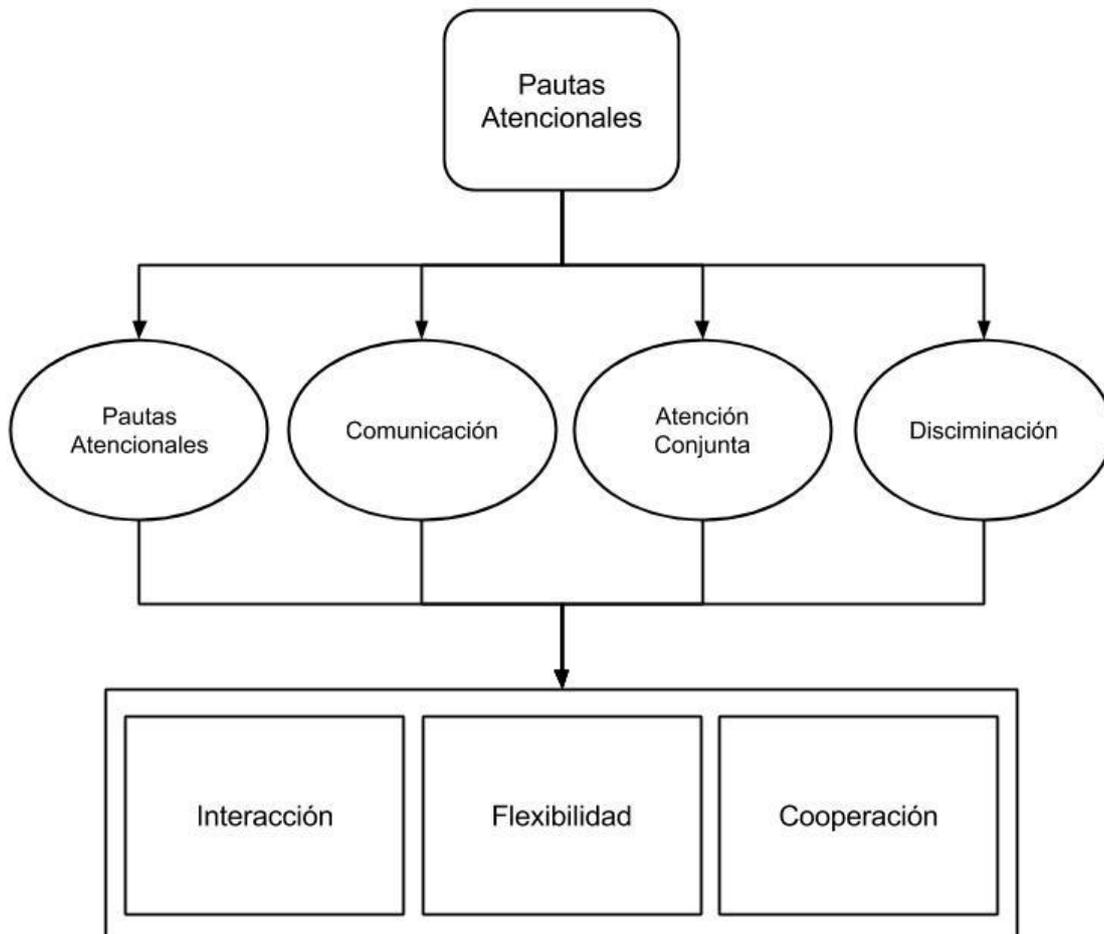
Caso 2. Categoría 6: Negociación.
N2: Comunicación; Autorregulación.
Producto: Flexibilidad; Cooperación.



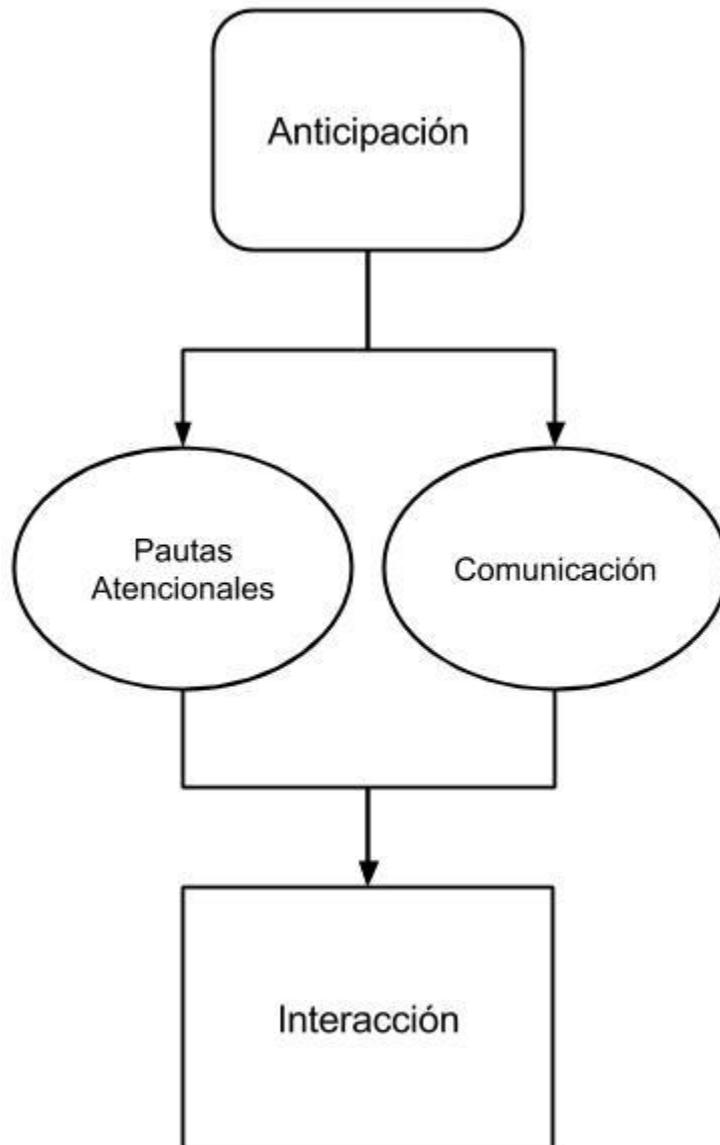
Caso 2. Categoría 7: Pautas Atencionales.

N2: Pautas Atencionales*; Comunicación; Atención Conjunta; Discriminación*.

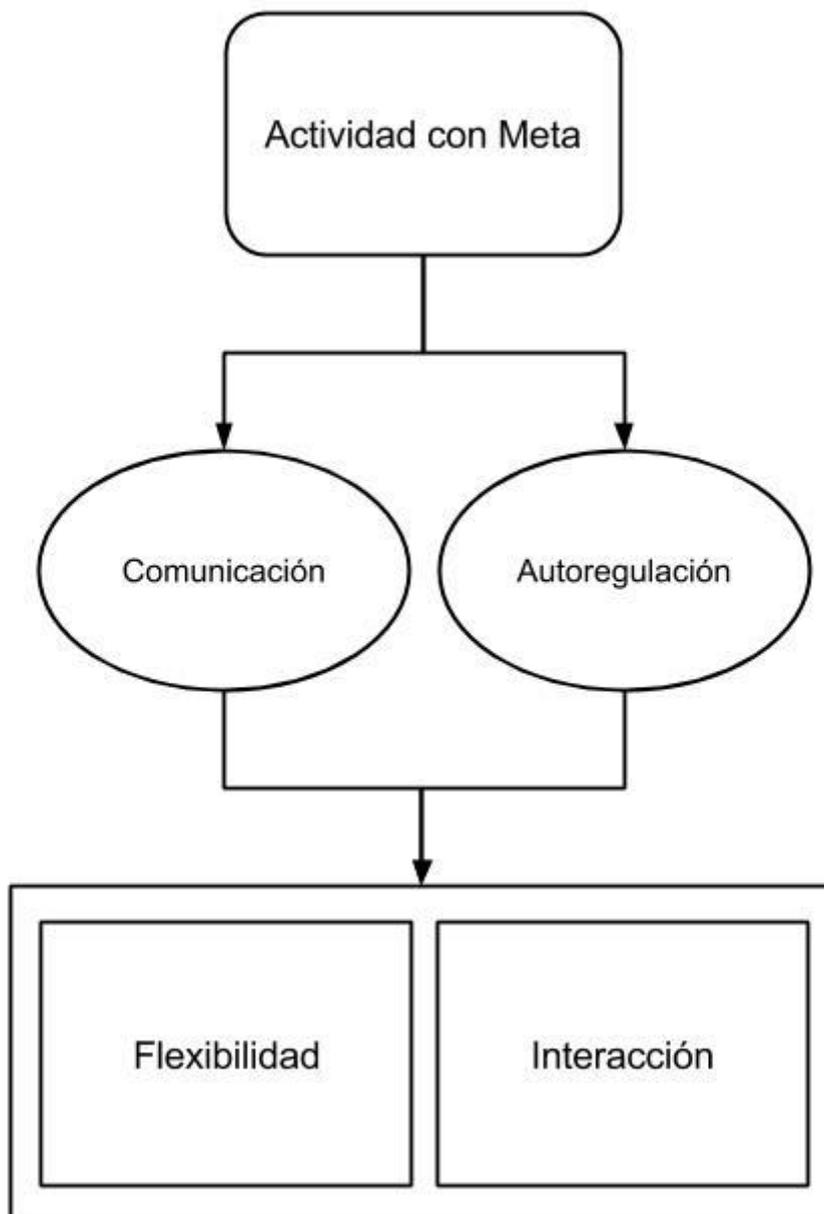
Producto: Interacción; Flexibilidad; Cooperación.



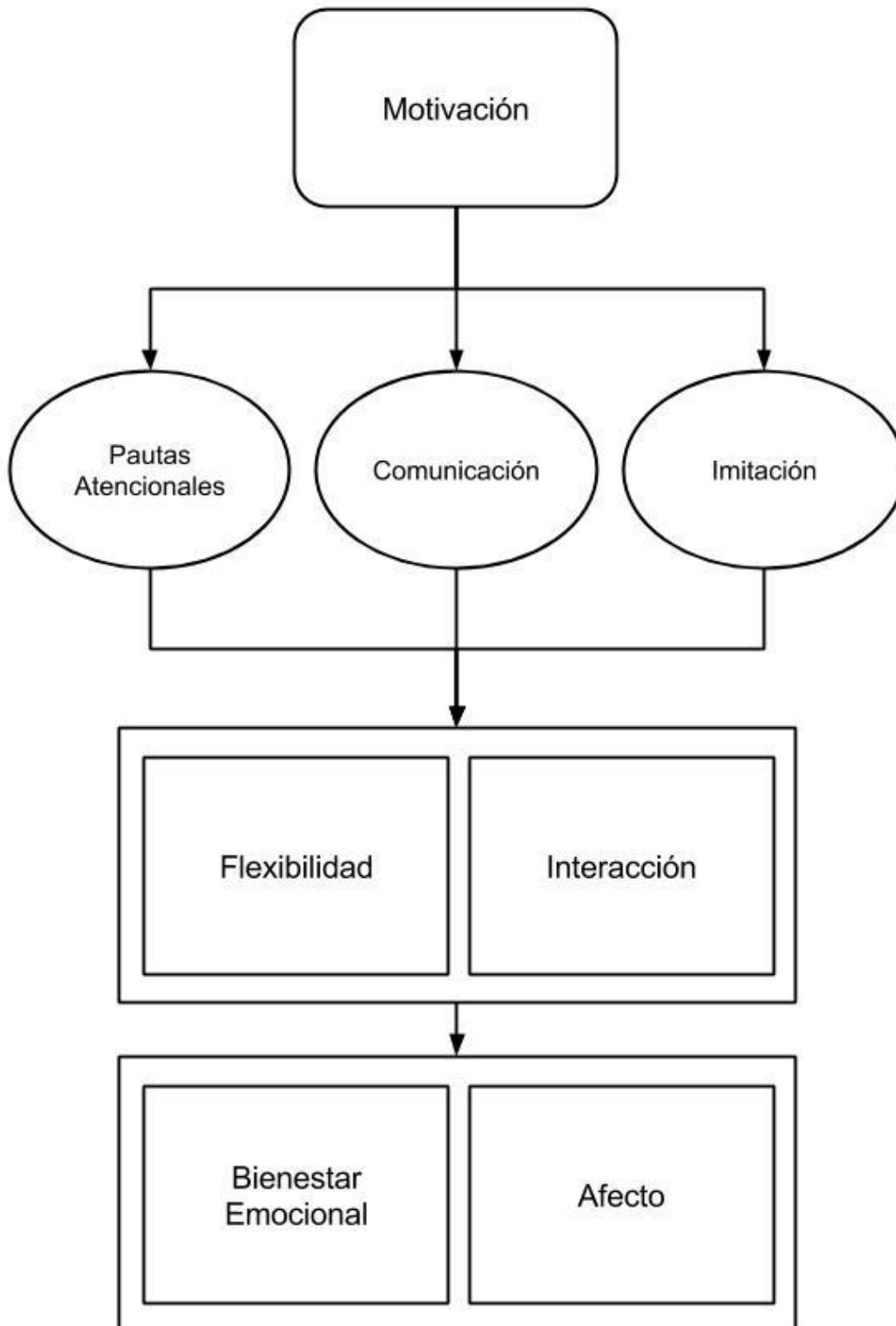
Caso 2. Categoría 8: Anticipación.
N2: Pautas Atencionales; Comunicación.
Producto: Interacción.



Caso 2. Categoría 9: Actividad con Meta.
N2. Comunicación; Autorregulación.
Producto: Flexibilidad; Interacción.



Caso 2. Categoría 11: Motivación.
N2: Pautas Atencionales; Comunicación; Imitación.
Producto: Flexibilidad; Interacción.
Producto Final: Bienestar Emocional; Afecto.



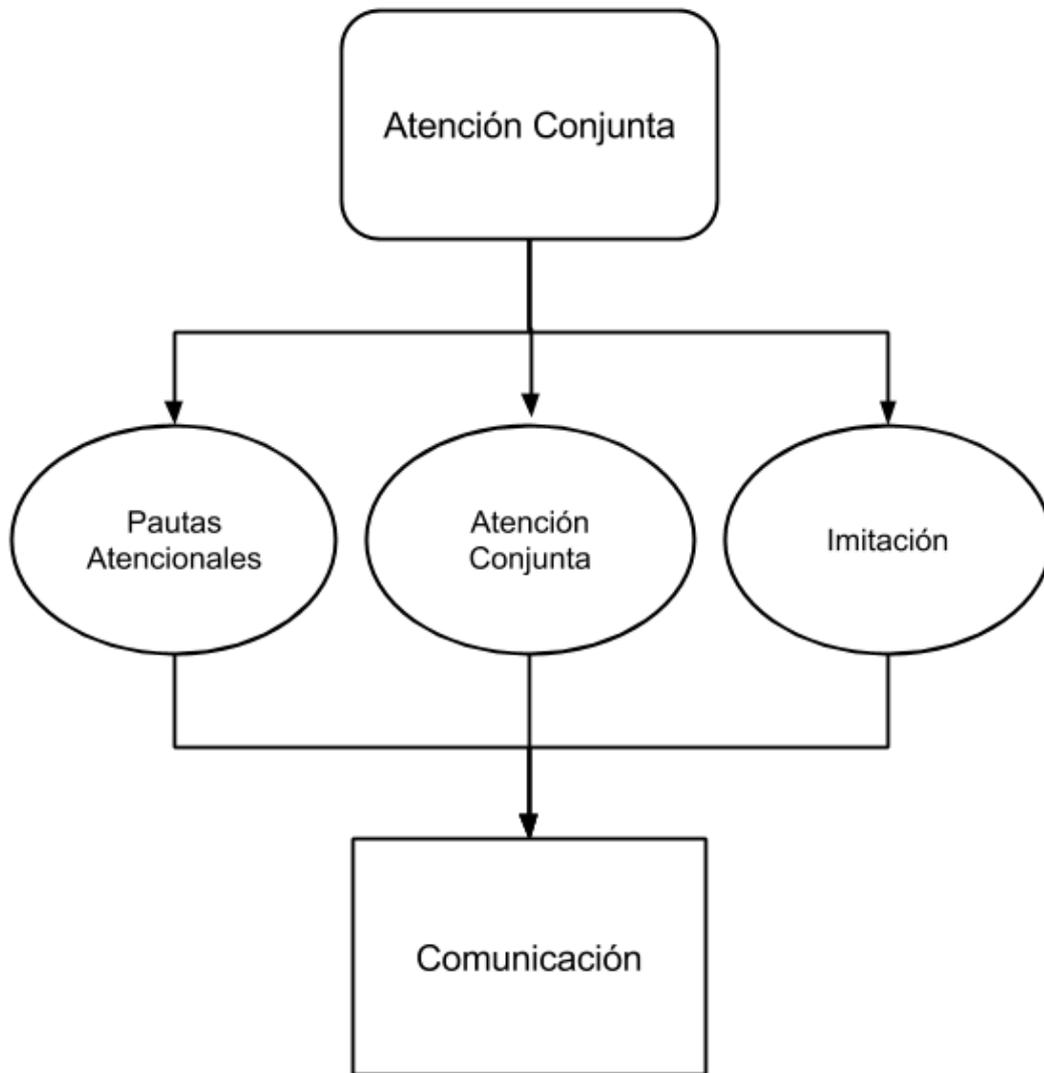
CASO 3

Categoría 1: Atención Conjunta.

N1: Acción Conjunta.

N2: Pautas Atencionales; Atención Conjunta; Imitación.

Producto: Comunicación.

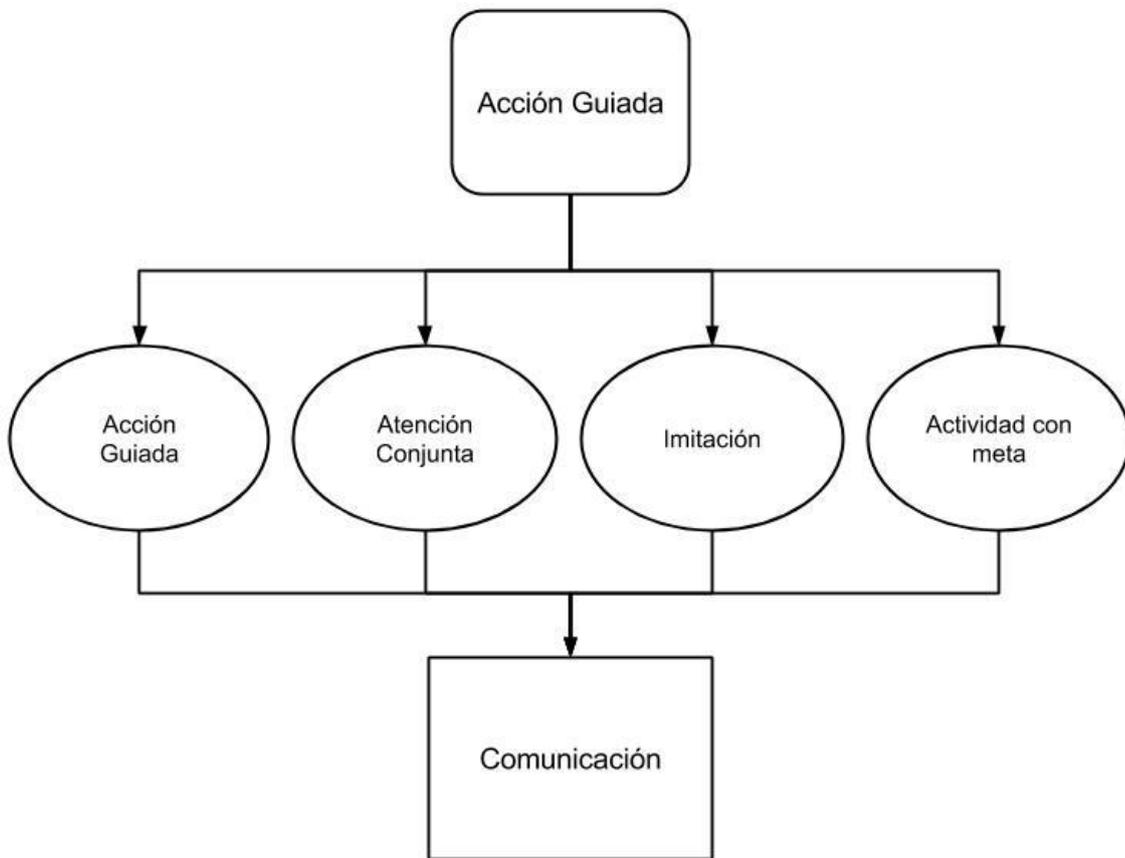


Caso 3. Categoría 2: Acción Guiada.

N1: Acción Guiada.

N2: Acción Guiada; Atención Conjunta; Imitación; Actividad con Meta.

Producto Final: Comunicación.



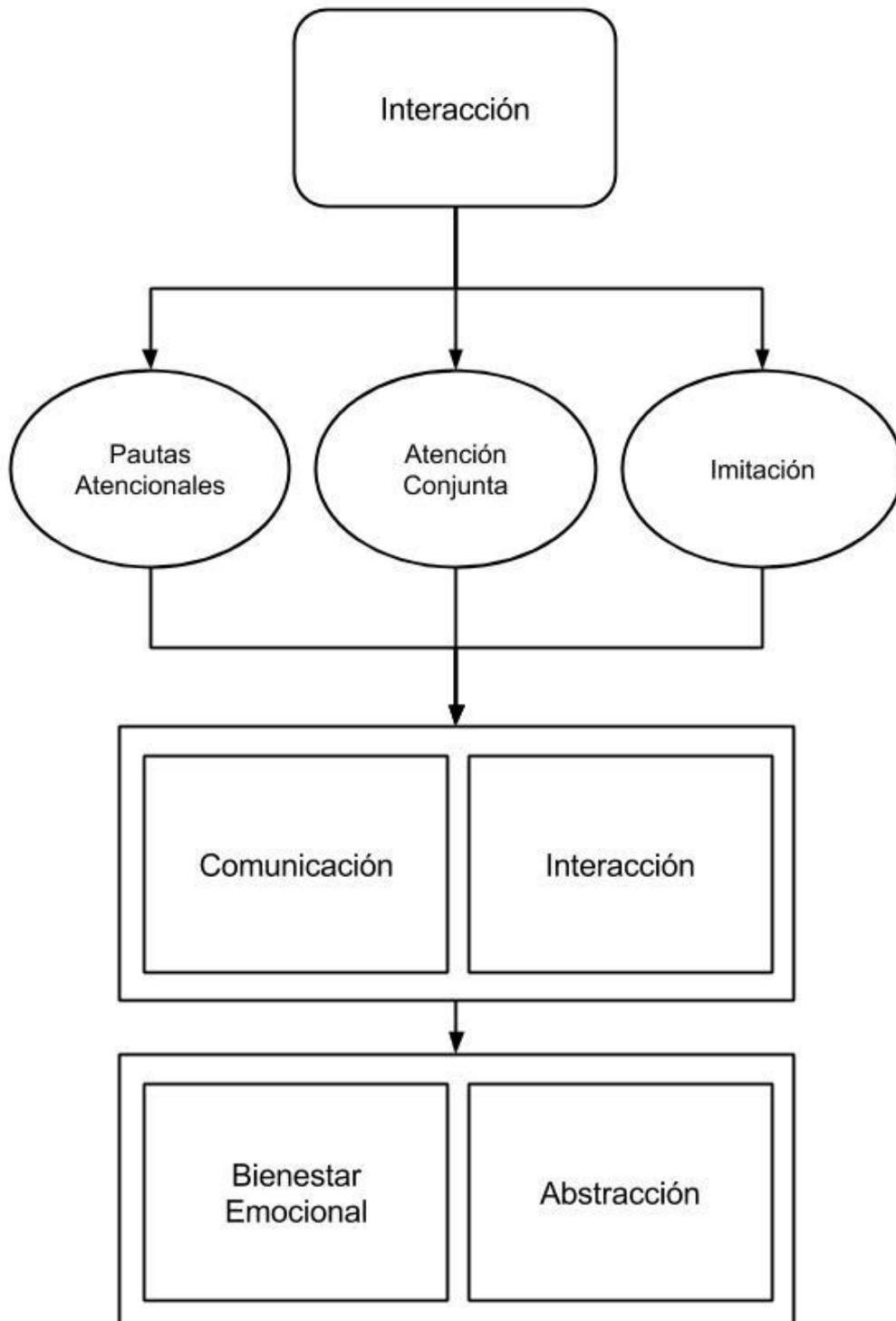
Caso 3. Categoría 3: Interacción.

N1: Interacción.

N2: Pautas Atencionales; Atención Conjunta; Imitación.

Producto 1: Comunicación; Interacción.

Producto 2: Bienestar Emocional; Abstracción.



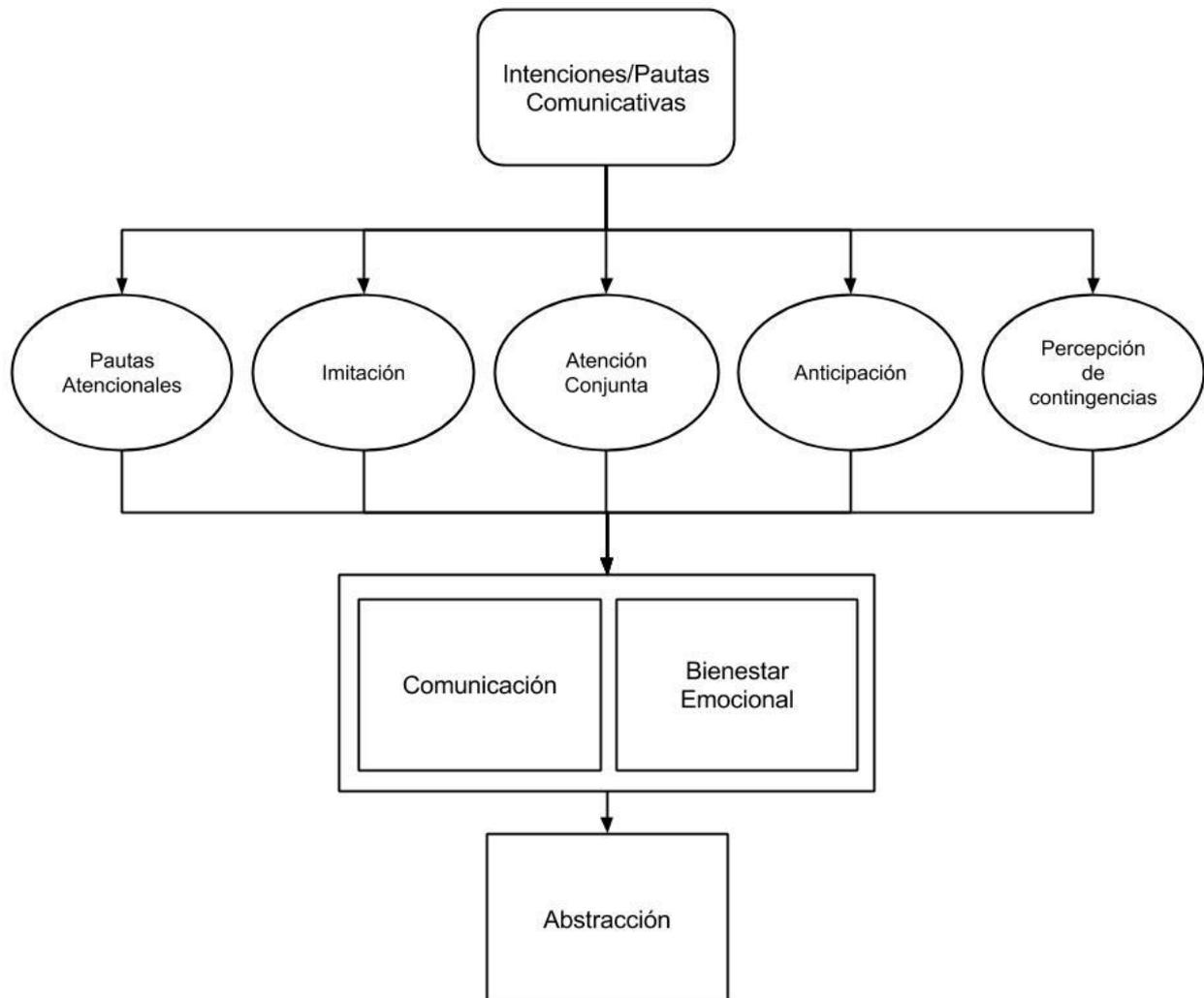
Caso 3. Categoría 4: Intenciones/ Pautas Comunicativas.

N1: Intenciones/Pautas Comunicativas.

N2: Pautas Atencionales; Imitación; Atención Conjunta; Anticipación; Percepción de Contingencias.

Producto 1: Comunicación; Bienestar Emocional.

Producto Final: Abstracción.



Caso 3. Categoría 5: Percepción de Contingencias.

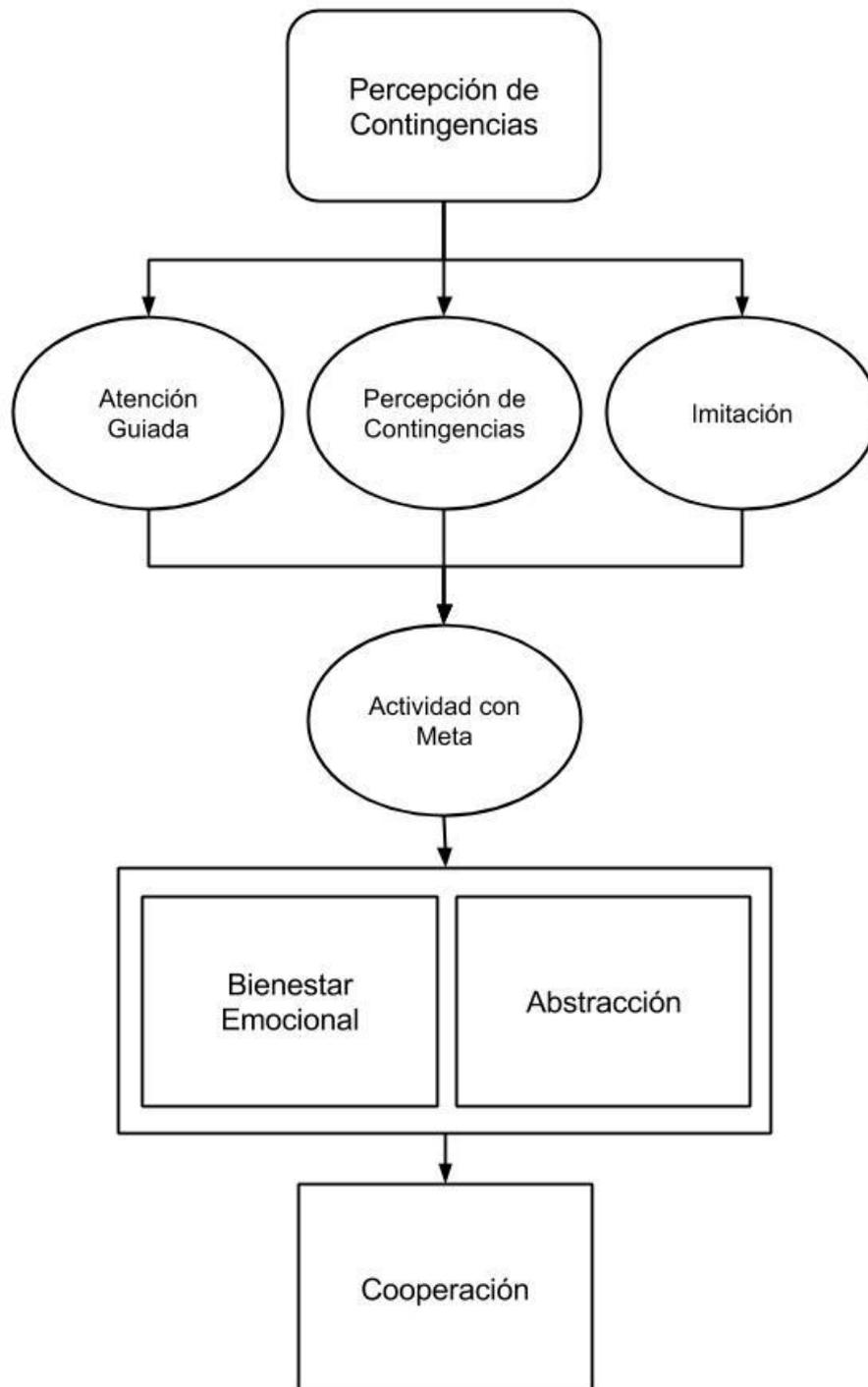
N1: Percepción de Contingencias.

N2: Acción Guiada; Percepción de Contingencias; Imitación.

Producto 1: Actividad con Meta.

Producto 2: Bienestar Emocional; Abstracción.

Producto Final: Cooperación.



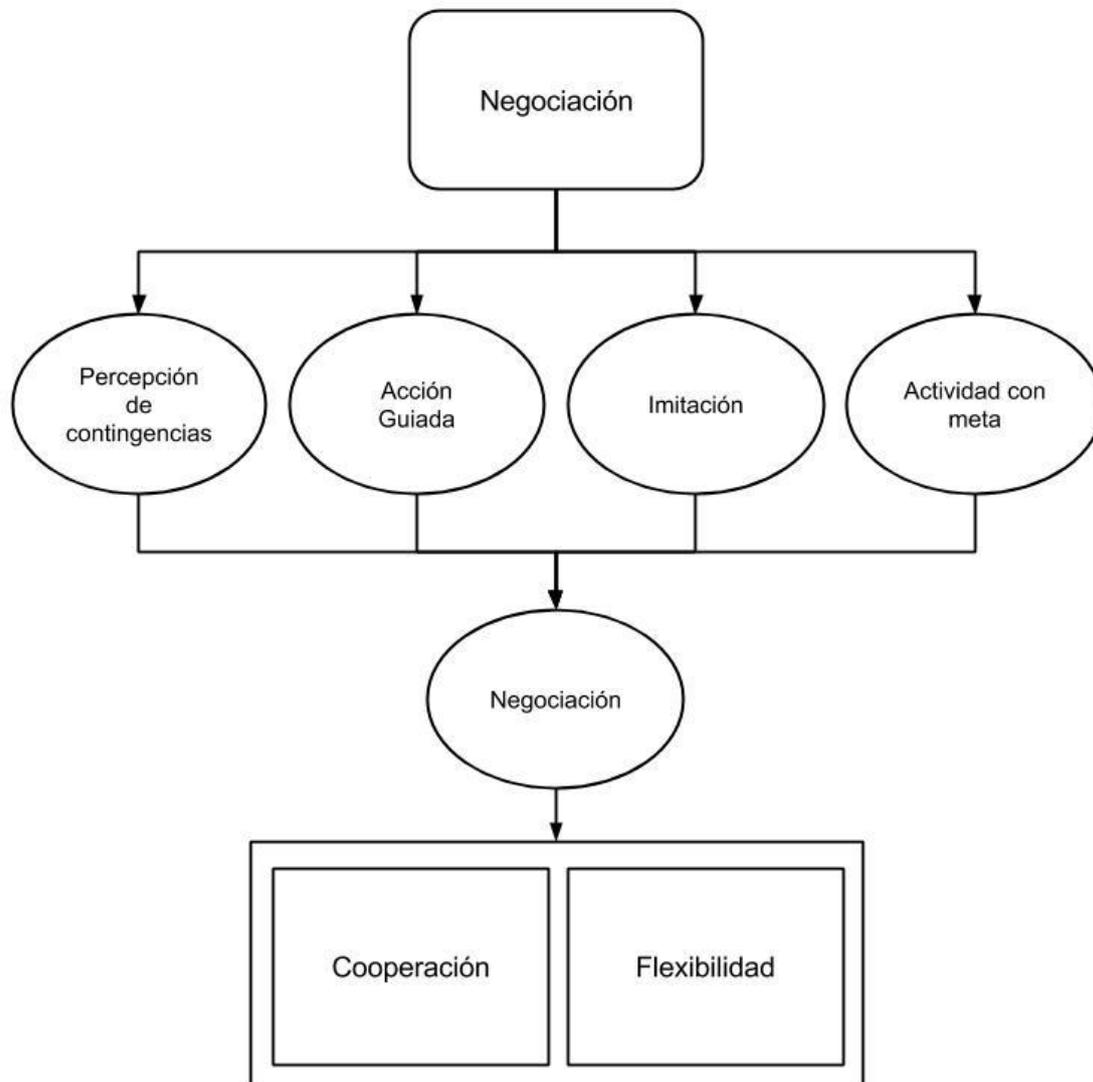
Caso 3. Categoría 6: Negociación.

N1: Negociación.

N2: Percepción de Contingencias; Acción Guiada; Imitación; Actividad con Meta.

Producto 1: Comunicación.

Producto Final: Cooperación; Flexibilidad.



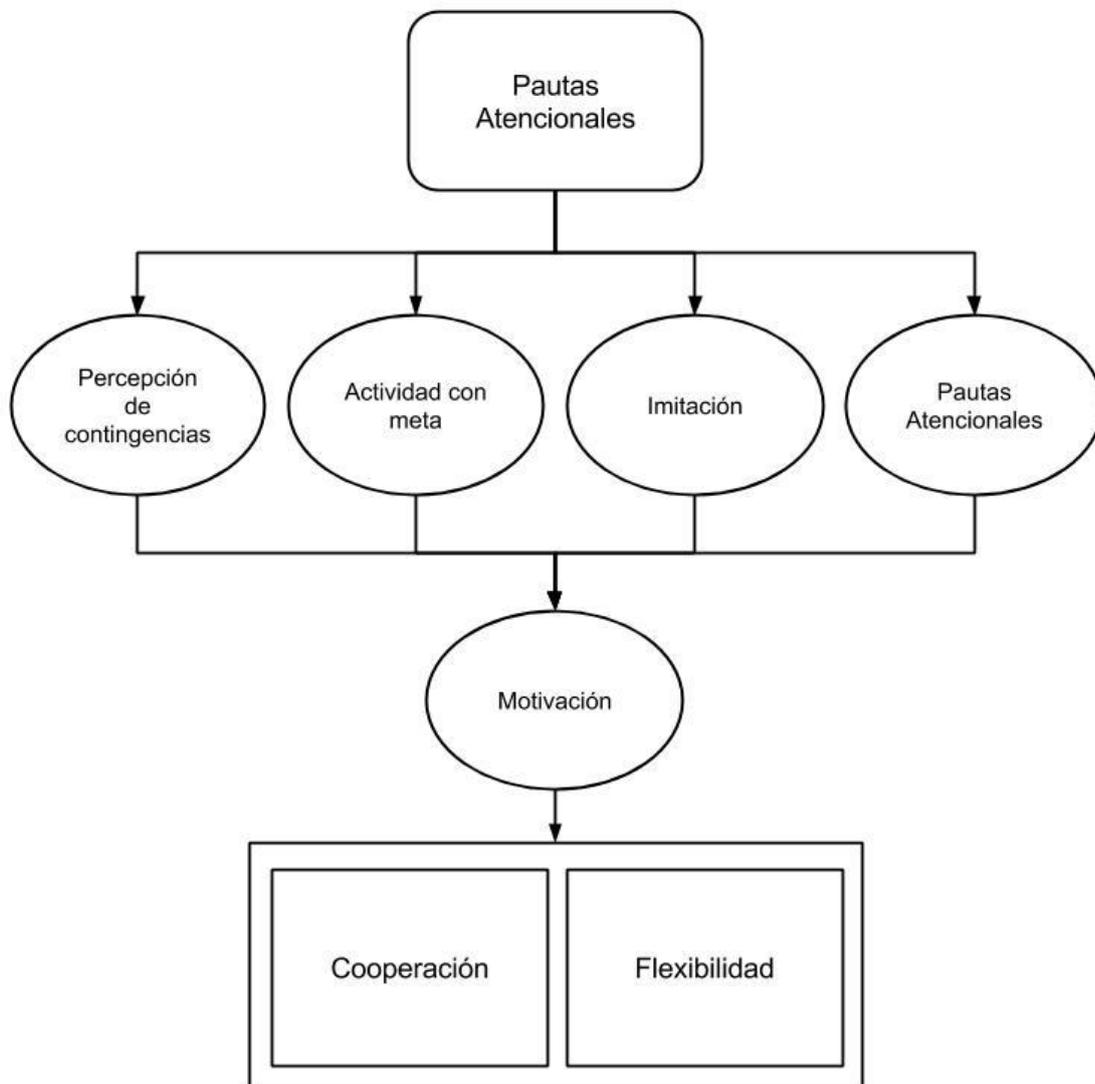
Caso 3. Categoría 7: Pautas Atencionales.

N1: Pautas Atencionales.

N2: Percepción de Contingencias; Actividad con Meta; Imitación; Pautas Atencionales.

Producto1: Motivación.

Producto Final: Cooperación; Flexibilidad



Caso 3. Categoría 8: Anticipación.

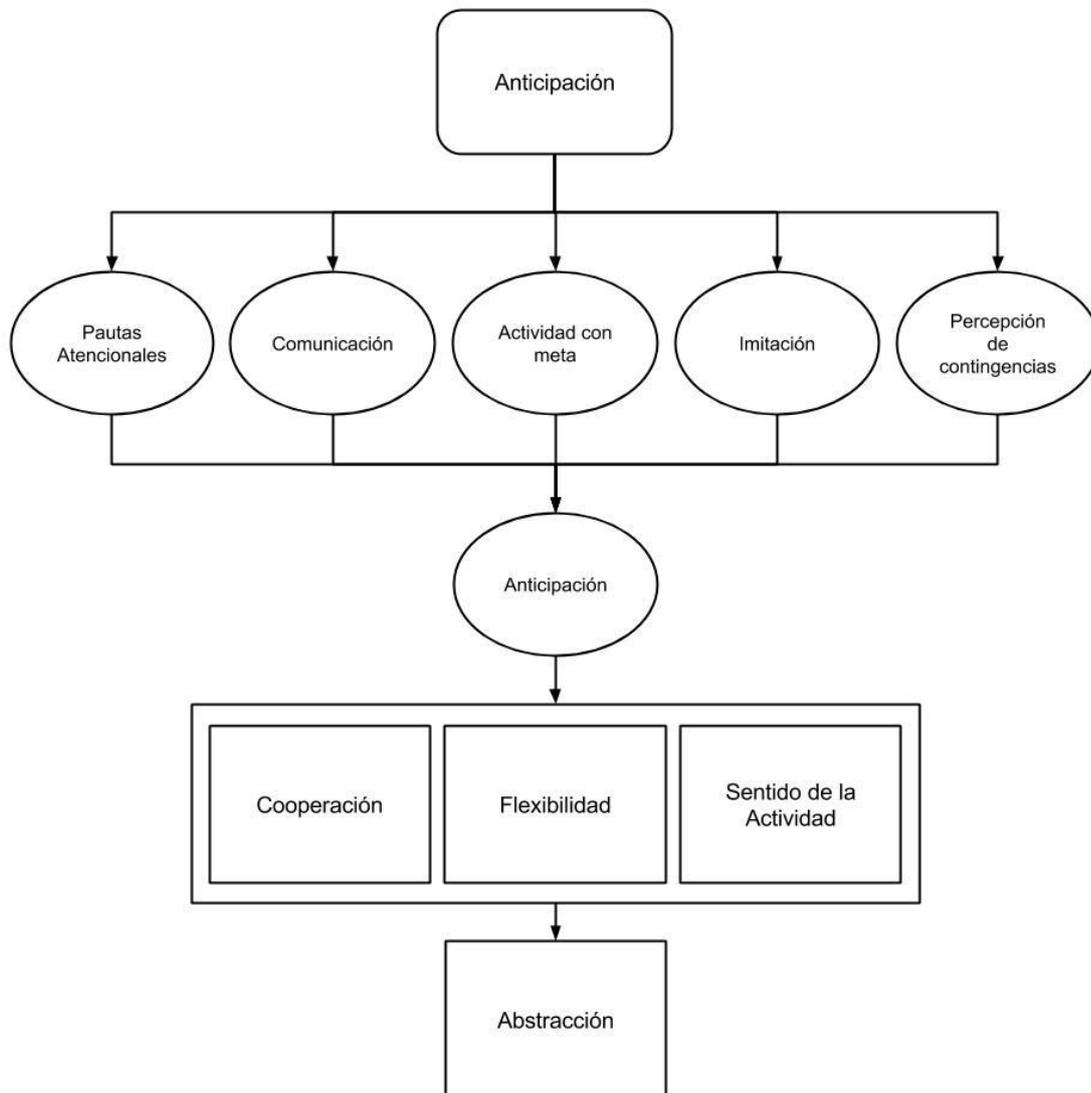
N1: Anticipación.

N2: Pautas Atencionales; Comunicación; Actividad con Meta; Imitación; Percepción de Contingencias.

Producto1: Anticipación.

Producto2: Cooperación; Flexibilidad; Sentido de la Actividad.

Producto Final: Abstracción.



Caso 3. Categoría 9: Conductas de Actividad con Meta.

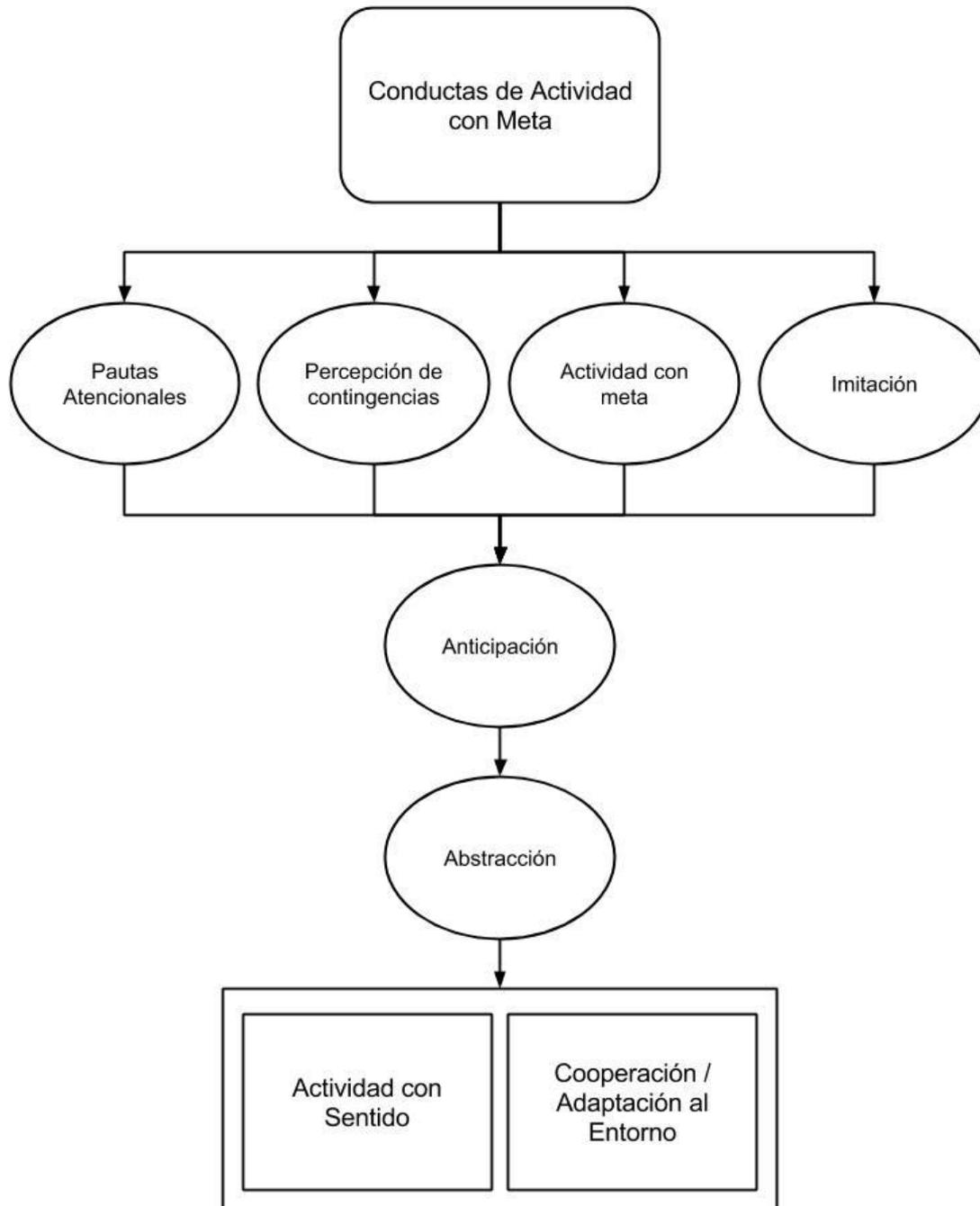
N1: Conductas de Actividad con Meta.

N2: Pautas Atencionales; Percepción de Contingencias; Actividad con Meta; Imitación.

Producto: Anticipación.

Producto2: Abstracción.

Producto Final: Sentido?; Cooperación/Adaptación al entorno.

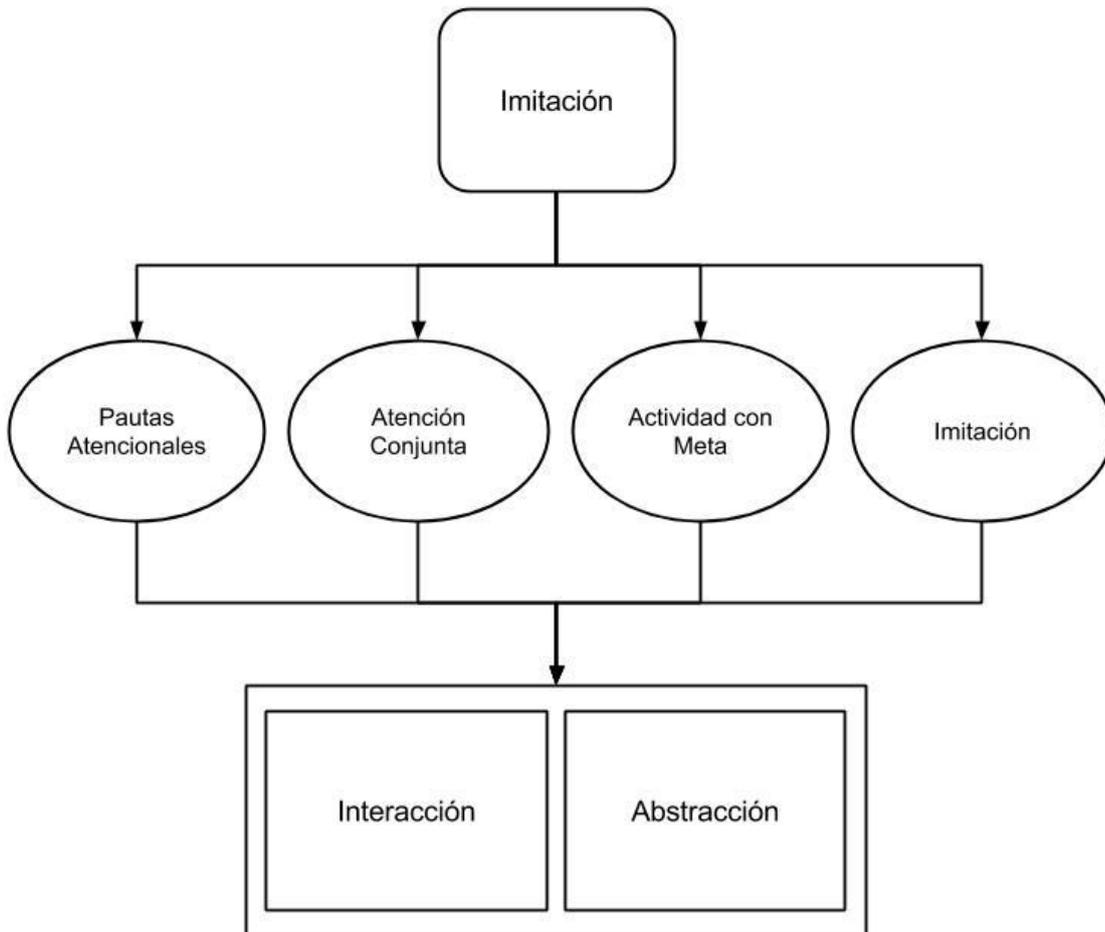


Caso 3. Categoría 10: Imitación.

N1: Imitación.

N2: Pautas Atencionales; Atención Conjunta; Actividad con Meta; Imitación.

Producto Final: Interacción; Abstracción.



Caso 3. Categoría 11: Motivación.

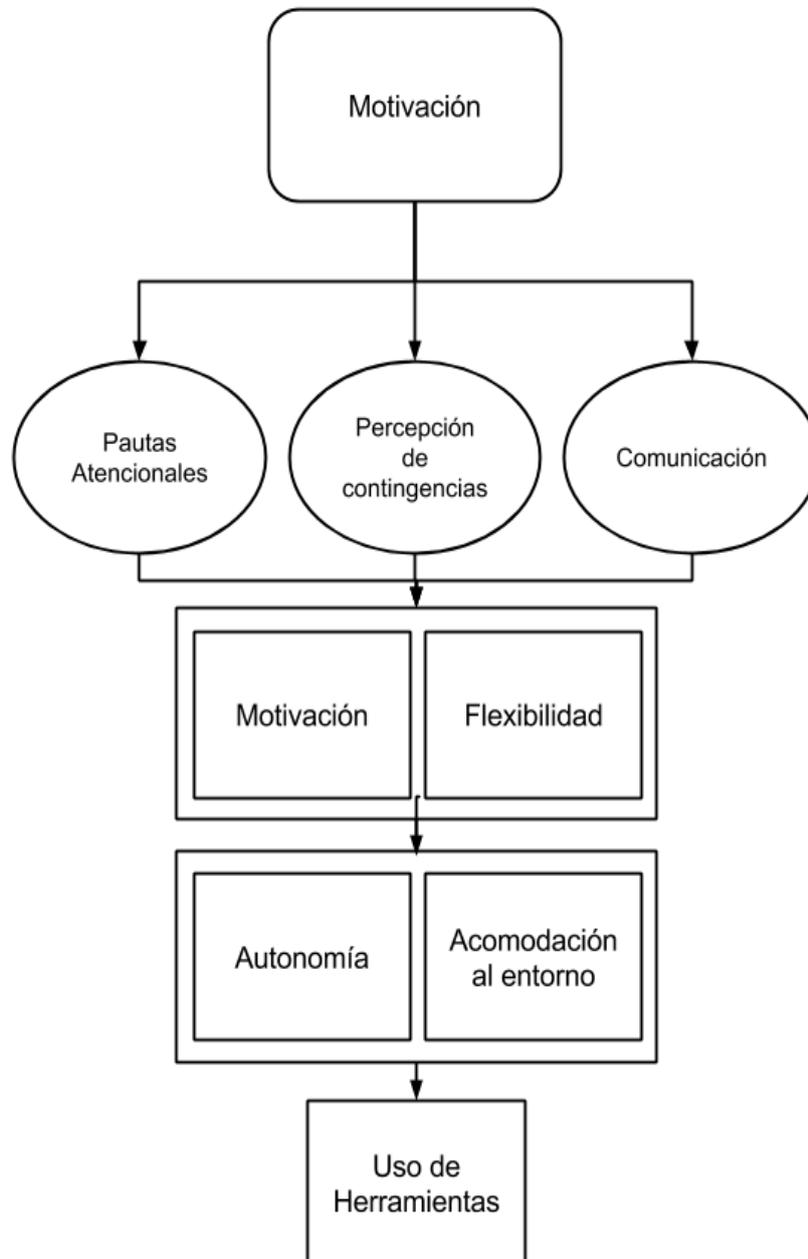
N1: Motivación.

N2: Pautas Atencionales; Percepción de Contingencias; Comunicación.

Producto1: Motivación (Índice Indicadores de Motivación); Flexibilidad.

Producto2: Autonomía; Acomodación al Entorno.

Producto Final: Uso de Herramientas



CAPÍTULO 4. Conclusiones: Asertos; propuestas; aportaciones.

Este capítulo está estructurado mediante los siguientes apartados:

4.1. Explicación teórica del concepto de Asertos

4.2. Asertos

4.1. Explicación teórica del concepto de Asertos

A continuación, se expondrán los Asertos (Stake, 1.998) obtenidos de la presente investigación. Para ello, y antes de mostrarlos, se seleccionarán algunos párrafos esenciales en la comprensión del concepto de aserto, siendo Stake (1.998) el autor de referencia que se mencionará.

1) Los Asertos se construirán como “generalizaciones proposicionales elaboradas por el investigador, basadas en los análisis de los datos, de las observaciones, de las interpretaciones fundamentadas y, muy especialmente, de las relaciones que se han podido descubrir entre los diferentes temas propuestos, relaciones y significados revelados que darán lugar al Modelo que se presenta”.

2) En definitiva, aparecen como un “resumen que el investigador hace de las interpretaciones y opiniones”, o también como “el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores”.

3) “Estos asertos toman la forma de generalizaciones menores y se centran en el caso único o en los casos similares, que a veces constituyen generalizaciones mayores”.

4) “Cómo llegar a los asertos es un proceso de Interpretación habitual, que para algunas personas puede requerir unas reglas lógicas o de acreditación de pruebas. No disponemos de guías adecuadas para transformar las observaciones en asertos”.

5) “El resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores” - que el investigador goce del privilegio de aseverar lo que considere significativo como resultado de sus investigaciones.

6) “Los significados importantes surgirán de las situaciones que se repiten una y otra vez”.

A partir de estas consideraciones, y mediante enunciados explícitos que actuarán como una combinación de datos observados, de relaciones obtenidas, y de aportaciones de otros investigadores, a partir de los constructos teóricos sobre los que se ha sustentado dicha investigación, y haciendo hincapié, según Erickson en que “las interpretaciones clave que se deben perseguir no son las del investigador, sino las de las personas objeto de estudio” (Erickson, 1.986, citado en Stake, 1.998), se harán las siguientes aportaciones:

4.2. Asertos

4.2.1. Aserto 1

La conveniencia de deducir de cada alumno cuál sería la categoría que actuaría como vector principal, en ese caso en concreto. Con ello la programación de las actividades a seguir, serían más certeras y adecuadas a su modo y estilo de aprendizaje, intentando además que se utilizara a modo de aceleración del aprendizaje.

Conclusión: Cada Categoría desarrolla distintos productos en cada caso, lo cual supone encontrar y seguir la línea de aquellos puntos débiles o fuertes, para llegar a objetivos comunes, que no tienen por qué desarrollarse del mismo modo en cada alumno. Por ejemplo, la Imitación es una herramienta fundamental para el desarrollo, pero no en todos los casos puede actuar como la vía principal para desencadenar el desarrollo óptimo.

Así pues, a la vista de los datos obtenidos, una de las aportaciones que se vierten a modo de Aserto, sería:

¿Cómo deducir aquella categoría, o las primeras categorías con las que vamos a suponer que un alumno/a puede comenzar a desarrollar de una manera más segura y rápida su aprendizaje? A través de la Observación y de la exposición del niño/a a diferentes situaciones que se crean con el adulto a través de las actividades (Ver Vademécum).

De este modo también, y a sabiendas del corpus metodológico empleado y citado (Ver Anexos), evitaríamos “recetas” generales aplicadas a cada uno de los niños/as, y adaptaríamos la singularidad de cada uno a la generalidad del tratamiento.

4.2.2. Aserto 2

Basándonos en los resultados positivos obtenidos, se podría también aportar, el hecho de que el trabajo de profesionales y familias en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de los alumnos/as con TEA, es la de propiciar estas prótesis basándonos en la enseñanza guiada a través de elementos externos, como pueden ser las actividades, los materiales, las agendas, por poner un ejemplo, y en el proceso de

Conclusión: La literatura nos muestra como la importancia de desarrollar esquemas, “a tiempo”, y en el “tiempo ontogenético” (Delval, 1.996; Kaye, 1.986; Rivière, 1.998) nos lleva hacia una mente capaz de desarrollar mecanismos de suspensión, de representación, de ser, en definitiva, flexible. Si repasamos las características de la mente autista, sabemos que es precisamente la ausencia de esas capacidades la que la define. Salvo que, trabajemos con sistemas de Mediación Externos, con “prótesis” (Rivière, a. 1.986; Brunner, J; Werscht, 1.998). Así pues, a modo de aserto: El desarrollo de esquemas, a través de prótesis externas, facilitaría el “buen aprendizaje” al que se refiere Vygotsky

(Rivière, 1.985).

4.2.3. Aserto 3

El hecho de trabajar a través de la enseñanza guiada, basada en la Interacción, a través de las correspondientes prótesis y ayudas pertinentes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje descrito en el presente trabajo, da lugar a que los niños/as con TEA sean capaces de recibir estímulos sociales y comunicativos, incorporarlos a su sistema cognitivo y corresponder así mismo con otras figuras, especialmente con las figuras significativas (Rivière, 1.998).

Conclusión: Otro aspecto, relevante en el presente estudio, y que avala el proceso metodológico, como parte de la triangulación llevada a cabo, es el hecho de los datos recogidos que muestran las mejoras observables en los 3 casos presentados. Y además, aparece un concepto subyacente a todos ellos y que ocurre como parte primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje y de su evolución. Hablamos del concepto de aferentización, concepto muy utilizado por Rivière, y que en el lenguaje coloquial entre profesionales, se ha usado para describir aquel momento en el que el niño/a con TEA “aterriza, “está en tierra”, responde a los estímulos sociales que se le presentan, empieza la interacción, empiezan los incipientes turnos comunicativos”. También expresado como “Una relación contingente, entre sus acciones y las de quien le trata” (Rivière, 1.998). Si buscamos en el diccionario, encontramos una definición relativa al campo de la medicina, que dice: “De los vasos que van hacia el corazón, o de las fibras nerviosas que conducen estímulos de los receptores sensoriales hacia los centros nerviosos”. Si consultamos los Manuales de Neurología, Medicina, o Biología, vemos que el símil al que Rivière se refería, era exactamente a la idea de que “se recibe lo que llega de fuera”, refiriéndose muy especialmente a los estímulos sociales. Cuando no, el llamado “out-side” al que hace referencia Kaye (Kaye, 1.986) al hablar de lo procesos de crianza Sería un modo de evitar la conocida “soledad autista (Kanner, 1.943), haciendo que fueran copartícipes de lo que ocurre a su alrededor.

4.2.4. Aserto 4

El hecho de que los métodos de aprendizaje-enseñanza descritos, y en las condiciones explicitadas, siempre desde el marco de la acción guiada, hacen posible que las Personas con TEA puedan desarrollar aprendizajes que les permitan actuar como Agentes. Es decir, acercarse al ámbito de la capacidad de crear metas, de tener propósitos en contextos concretos en participación con otros agentes, y, muy especialmente, “el traspaso del papel de agente del adulto-guía al niño”. Serán, pues “Agentes dotados de Mentes”.

Conclusión: Derivado del anterior Aserto, sería conveniente dar un salto cualitativo más en la comprensión del desarrollo humano, y hablar del concepto de Agentividad. Para Minski (1.987), hablar de agentividad es hablar de acción y metas, es comprender la existencia de “agentes y de agencias”. Werstch nos habla a través de sus textos de la importancia del agente cuando enfoca sus

trabajos desde la perspectiva de la acción y lo que él llama pñtada (Wertsch, J. 1.998, pag.45) "como "herramienta para investigar sobre la acción y los motivos humanos", con la siguiente composición: Acto, lo que sucedió, sean hechos o pensamientos; Escena, la situación en la que tuvo lugar, o "contenedor donde actúan los agentes y ocurren los actos"; Agente, a qué persona o clase de persona nos estamos refiriendo; la Agencia, haciendo referencia a los medios o instrumentos que utilizó; y el Propósito (Wertsch, J.1.998, pag.45-46). Bruner, también en torno a la explicación de la importancia de la acción, nos menciona la importancia del traspaso del papel de agente de la madre, al niño, en toda serie de intercambios (Bruner, 1.995), y también define la "Acción humana o agentividad, acción dirigida a determinadas metas controladas por agentes (Bruner, 2.000). Pinker (2.007) nos define el concepto, así como un sinfín de publicaciones en el ámbito de la psicología en torno a este constructo.

4.2.5. Aserto 5

La Motivación, se presentará como un eje fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje entre el alumno y el adulto-guía. Es más, de los datos obtenidos, se puede deducir su bondad y necesidad para conseguir los elementos antes descritos, como son las capacidades de Agentividad y de Aferentización.

Conclusión: A través del estudio de las aportaciones presentadas en la presente investigación, y basándonos, muy especialmente, en los datos obtenidos a través de la triangulación, se ha podido observar cómo es esencial: por un lado, procurar tareas y situaciones de enseñanza-aprendizaje que produzcan Motivación en el sujeto. Y por otro, procurar que la Motivación sea, siempre, uno de los objetivos, en este caso Categoría, que no han de perderse jamás de vista y que se han de potenciar desde el principio y en todo momento, en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, máxime cuando se están iniciando.

4.2.6. Aserto 6.

Aparecen determinados ítems como marcadores, que pueden ser de una gran utilidad terapéutica y educativa de cara a la propia evaluación de los enseñantes a la hora de mejorar sus actuaciones para la enseñanza-aprendizaje. Y se presentan un Listado de Indicadores de Evolución, que de forma prospectiva se recomiendan para poder elaborar una Escala de Motivación.

Conclusión: Se ha podido constatar, a través del estudio de las actividades, de sus resultados y de los productos obtenidos, y desde las Categorías definidas y presentadas, cómo había ciertos ítems o indicadores, que como "marcas" o "señales", nos iban avisando de actitudes, momentos, situaciones, muy concretas para el alumno, que nos alertaban de que se iniciaba un proceso de mejora en su desarrollo.

Igualmente, extrapolados de la singularidad de cada uno de los casos estudiados, se han obtenido lo

que se denominan Indicadores de Evolución, y que ayudarán a marcar la evolución en el contexto de la enseñanza-aprendizaje.

4.2.7. Aserto 7

Basándonos en las 11 categorías obtenidas del análisis de los caso presentados, deduciremos cómo ellas mismas actuarán como objetivos diana de atención educativa y terapéutica a través de los cuales se manifiestan de forma muy precisa y contundente, los desfases en el desarrollo de las Personas con TEA.

Conclusión: Se propone, a raíz de esta manifestación, y a modo de prospectiva, elaborar una Guía de Observación que ayude a delimitar con precisión los ítems más “primitivos” en el desarrollo del niño, situándonos en la sutil barrera que puede aparecer en la aparición de las funciones críticas, y desde los procesos más rudimentarios, de manera que pueda ayudar a predecir posibles comportamientos y funcionamientos mentales propios del Trastorno del Espectro Autista

Las 11 Categorías expuestas, actuarán pues, como marco y propuesta de estructura “sociotécnica/prótesis” de enseñanza-aprendizaje para los Alumnos con TEA.

4.2.8. Aserto 8

Estos conceptos o ítems, intrínsecos al desarrollo humano, nos llevan a plantear la posibilidad de diseñar y trabajar con las Dimensiones de calidad elaborados por el profesor Schalock (1.992) y de los que deduciríamos que la posible aplicación de todas ellos, sería el resultado de la adecuada aplicación del sistema de categorías, de la obtención de los aprendizajes obtenidos, y de la optimización del desarrollo.

Conclusión: Si se parte de la llamada “soledad autista” de Kanner (1.943), o de la idea del profesor Rivière, cuando mencionaba la “soledad devastadora” (Rivière, A. 2.001) de que eran víctimas las Personas con TEA si no se les procuraba sistemas de enseñanza y ayuda para aprender, se puede observar, a la luz de los productos arrojados en la aplicación del sistema de categorías presentado, y en la aplicación de las mismas como sistema sociotécnico, como aparecen aspectos tan propios de los procesos de humanización como pueden ser: bienestar emocional; aferentización; atención hacia los otros, negociación...

4.2.9. Aserto 9

Del presente estudio, se ha podido constatar como la importancia de introducir regularidades ha sido fundamental para el aprendizaje de los objetivos propuestos, a través de cada una de las actividades, y cómo, como parte del proceso, no sólo por la naturaleza de “lo que se enseñaba”, de “cómo se enseñaba”, sino de “cuántas veces, y durante cuánto tiempo” se enseñaba.

Conclusión: Un concepto muy utilizado y repetido en la enseñanza y trabajo de las Personas con TEA es la necesidad de utilizar rutinas para que puedan aprender e incorporar, después de varios ensayos y repeticiones, lo observado, ejecutado, y aprendido. Es decir, una ampliación de la función de “andamiaje” elaborada por Bruner (Bruner, 1.986) como siempre ocurre, en el caso de las Personas con TEA, “exagerada”, “más de lo normal”, “a golpe de zoom”.

4.2.10. Aserto 10

Se consigue crear una estructura de enseñanza-aprendizaje en la que se posibilita el desarrollo de esquemas especialmente hasta llegar al desarrollo del 4º estadio evolutivo (Piaget, J. 1969) en el que es posible obtener la concordancia entre medios y fines, y que será a su vez la antesala del posible desarrollo simbólico, o por lo menos de un gran salto cualitativo desde las posiciones mentales más rudimentarias hacia el desarrollo de las funciones mentales críticas (Rivière, 1.985)

Conclusión: Partiendo del anterior Aserto, se podría justificar, como parte integrante del proceso enseñanza-aprendizaje de las Personas con TEA, el tiempo de enseñanza, y el “cuánto”, como preliminar para la adecuada consecución de lo que ya muchos autores (Rivière, 1.998; Kaye, 1.986; Bruner, 1.995) han llamado, o han aconsejado a los profesionales: la necesidad de enseñar pautas secuenciadas muy concretas de comportamiento, basándose la mayoría de las veces en la imitación, que se puedan utilizar como “aprendizaje de guiones”, que actúen como “guiones de vida” y que puedan incorporar así a su rapport cognitivo.

4.2.11. Aserto 11

Cómo desde los principios de Educación y Tratamiento descritos, basados en situaciones interactivas y desde la figura del adulto-guía, y a través del uso de las Categorías presentadas como unidades de Enseñanza-aprendizaje, lo que se pretende es, por un lado “conseguir que los “modos de Mediación se hagan materiales” (Werstch, 1.998) y *evidentes* al alumno con TEA, y que él mismo, como agente, pueda desarrollar actividad instrumental a través de sus acciones.

Conclusión: Partiendo de la definición de Rivière, en la que expresa: “La unidad de análisis de la psicología de las funciones superiores es la actividad instrumental”, al hablar de la mismas en (Rivière,A.1.985, pág. 44), se relacionará el concepto con el proceso de “Apropiación”, recordando la definición de Vygotsky (Vygotsky, L. 1.985, pag.59), en la que nos presenta la “Apropiación, o como “los procesos intrapsíquicos son resultado de procesos intersíquicos” y de “la Imposibilidad de adquirir mediaciones”, al hablar de Defectología, y ya se expresa la idea de, en este campo, proporcionar recursos metacognitivos. Kaye también nos recuerda que “El aprendiz se apropia de lo que se construye en la situación interactiva (Kaye, 1.986). Además, si también se parte de considerar a la Acción mediada (Wertsch, 1.998) como unidad de análisis, también será el propio autor el que definirá a la acción mediada como la interacción entre Agente e Instrumentalidad, entendiendo por este segundo término, las "herramientas culturales" o los "modos de mediación" (Wertsch, 1.998), lo que para Resnick sería definir el medio como algo sobre lo que hay que interactuar, más que actuar sobre él (Wertsch, 1.998) o Hutchins llamaría "sistemas sociotécnicos" (Wertsch, 1.998, pág. 45-46. Cita 1.995a; 1.995b), recalcando que: “el proceso de desarrollo de las funciones superiores consiste en la incorporación e internalización de pautas y herramientas de relación con los demás” (Rivière, 1.985, pág. 42), o que “El uso de objetos materiales como herramientas culturales da como resultado cambios en el agente” (Rivière, 1.985, pág. 42).

4.2.12. Aserto 12

El Aserto que de este grupo de definiciones construiríamos, sería que las figuras significativas, el adulto guía presente en el contexto interactivo de enseñanza propuesto en el presente trabajo, y basándonos en los datos obtenidos, haría posible que éste buen aprendizaje tuviera lugar, y por lo tanto elevaría y optimizaría el desarrollo del alumno. Entendiendo en este caso, que “el buen aprendizaje” en las Personas con TEA en su proceso de desarrollo, no sería posible si no fuera a través de los “Agentes Culturales de Interacción”.

Conclusión: Partiendo de la definición de Zona de Desarrollo Potencial, y de la manifestación de que "el buen aprendizaje precede al desarrollo, así como el concepto de que los otros, adultos o niños, aparecen como Agentes del Desarrollo, (Rivière, 1.985), como Agentes Culturales de Interacción.

4.2.13. Aserto 13

El alumno con TEA y Adulto-guía, de acuerdo a las coordenadas terapéuticas y educativas descritas en la investigación, podrían actuar como un Sistema, de modo que se llegara a constituir como un “Sistema *evolucionado* que diera lugar al desarrollo de la comunicación humana”. (Kaye, 1.986).

Conclusión: Desde la perspectiva de los Resultados obtenidos, se podría plantear el hecho de que las Categorías obtenidas, consideradas como Unidades de Análisis (Kaye, 1.986. pág. 17) podrían ocupar el papel citado por Kaye como "Unidades recurrentes de Actividad Organizada" (Kaye, 1986, pág. 18).

4.2.14. Aserto 14

En la enseñanza de los alumnos con TEA, es primordial que en las primeras etapas, y de forma manifiesta, que en la "Escuela se enseña desarrollo" (Morueco, 2.000), como fase primordial en el desarrollo de las Funciones I, y II, antes de pasar a formas más elaboradas de aprendizaje, como pueden ser la enseñanza formal, Funciones III y IV, para la que habrá sido necesario el desarrollo de la intersubjetividad secundaria y la semiosis a partir del desarrollo de esquemas que propicien el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Conclusión: Partiendo del concepto expresado como Funciones Rudimentarias, expresados en el 1^{er} Capítulo (Rivière, 1.985; 1.998), se puede desarrollar la noción del autor al categorizar dichas Funciones en 4, las llamadas Funciones I, II; III, y IV. Por lo tanto, en la Escuela a los niños y niñas con TEA, se les enseña Desarrollo en una primera fase, para luego poder desencadenar procesos cognitivos que procuren la puesta en práctica de la enseñanza formal.

Concluyendo, se presenta un modelo de Enseñanza-Aprendizaje basado en 11 Categorías por las que discurre el conjunto de actividades que el Adulto-guía proporciona al aprendiz, adaptadas a la individualidad de cada alumno. A su vez, y como prospectiva, a raíz de la presente investigación, se propondrán una serie de elementos a tener en cuenta para futuros trabajos, como pueden ser la Guía de Actividades; la Escala de Observación, y las Escalas de Evolución y Motivación, utilizando como base el Vademécum que se adjunta, a partir del cual se han elaborado el conjunto de informes singulares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2015). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5.
- Attwood, T. (2002). El Síndrome de Asperger. Una guía para la familia. Barcelona:Ed. Paidós.
- Bates,E. (1976). Lenguaje and Context: The Acquisition of Pragmatics. Nueva York. Academic Press.
- Baker, B.L; Brightman, A.J; Heifetz, L.J; Murphy, D.M.(1978) ¿Cómo enseñar a mi hijo?. Una serie de manuales para enseñar las habilidades básicas y de comunicación a niños con necesidades especiales.Tomo I y II. Madrid. Pablo del Río -Editor.S.A.
- Belinchón, M. Rivière, A.e Igoa, J.M. (1.992) Psicología del lenguaje. Investigación y teoría. Madrid. Ed. Trotta.
- Belinchón-Carmona, M; Posada-De la Paz, M; Artigas-Pallarés, J; Canal-Bedia, R et al. GETEA Instituto de Salud Carlos III. Ministerio de Sanidad y Consumo. (2005).Guía de buena práctica para la investigación de los trastornos del espectro autista. Rev Neurol 2005; 41 (6): 371-377
- Baron-Cohen,S; Allen, J; Gillberg, C. (1.992). Can autism be detected at 18 months?. The needle, the haystack and the CHAT. British Journal of Psychiatry,, 839.843.
- Baron-Cohen, S. y Bolton, P. (1998). Autismo. Una guía para padres. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1.991). Actos de significado. Mas allá de la revolución cognitiva. Madrid. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1.995). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid. Alianza Psicología.
- Bohórquez, D. Alonso, J.R; Canal, R. Martín Cilleros, M.V (2.008) Un niño con autismo en la familia. Guía básica para familias que han recibido un diagnóstico de autismo para su hijo o hija. Salamanca. INICO. Colección Herramientas.
- Bondy, A.S; Frost, Ph.D; y L. M.S. (2015) PECS. Picture Exchange Communication System Pyramid Educational Consultant Inc
- Canal, R; Martín Cilleros, V, Coordinadores. Manuales de Manuales de Trabajo en Centros de Atención a Personas con Discapacidad de la Junta de Castilla y León Consejería de Sanidad y Bienestar Social
- Canal, R. Rivière, A. (1.993). La conducta comunicativa de los niños autistas en situaciones naturales de interacción. Estudios de Psicología, 50, pags. 49-79 (reed. Estudios de psicología, 65-66. pags.101-125)
- Canal, R. (2.001). Referencia conjunta y autismo. En Martos,J; Rivière,A. (Comp) Pags. 57-72. Madrid. APNA. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos

Sociales.IMSERSO.

Carr, E. G. (1.996) Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento. Madrid. Alianza Psicología.

De Clercq, H.(2003) Mamá, ¿eso es un ser humano o un animal?. Ávila. Ed Autismo Ávila.

De Clercq, H. (2.012). El autismo desde dentro. Una guía. Ávila. Ed. Autismo Ávila.

Delval, J. (1.996). El desarrollo humano. Madrid. Ed. Siglo XXI de España Editores.

Díez Cuervo, A; Muñoz Yunta; Fuentes Biggi, J; Canal Bedia, R. Getea del Instituto de Salud Carlos III Y Ministerio de Sanidad y Consumo (2005).Guía de buena práctica para el diagnóstico de los Trastornos del espectro autista. Madrid.Rev Neurol 2005; 41 (5): 299-310

Flavell, J. H. (1.996). El desarrollo cognitivo. Madrid. Aprendizaj.Visor.

Frith, Uta. (2.004) Autismo: Hacia una explicación del enigma. Madrid. (2ª Ed.).(2004)Alianza Editorial.

Frost, Lori y Bondy, Andy. Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS). 2ª Edición.

J. Fuentes-Biggi , M.J. Ferrari-Arroyo , L. Boada-Muñoz , E. Touriño-Aguilera et al. GETEA Instituto de Salud Carlos III. Ministerio de Sanidad y Consumo. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista Rev Neurol 2006; 43 (7): 425-438

Gallardo, M. (2007). María y Yo. Bilbao. Ed. Astiberri.

Gómez, J.C; Sarriá, E; Tamarit, J; Brioso, A; León, E. (1.995). Los inicios de la comunicación. Madrid. CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.

Güemes Careaga, I.;Martín Arribas, MC; Canal Bedia, R; Posada de la Paz, M. (2.009). Evaluaión de la efiaicia de las intervenciones psioeducativas en los trastornos del espectro autista. Madrid. Ministerio de Ciencia e Innovación. Instituto de Salud Carlos III.

Happe, F(1994). Introducción al Autismo. Madrid. Psicología y Educación. Alianza Editorial.

Howe, M.J.A. (1.999). La capacidad de aprender. La adquisición y el desarrollo de habilidades. Madrid. Ed: Psicología y Educación. Alianza Editorial-

Howlin, P.; Baron-Cohen, S.; Hadwin, J. (2008). Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para educadores. Madrid. Ed: CEAC.

Icart, M.T; Fuentelsaz, C; Pulpón, A. M. (2.001). Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina. Barcelona. Edicions Universitat de Barcelona.

- Illera, A. (2008). Planificación centrada en la Persona. Actas Aetapi XIV Congreso Aetapi. San Sebastián.
- Kagan, J. (1.981). The second year. The emergency of Self -Awareness. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kanner, L.(1.943) Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, 2,217-250. (Traducción en español de Teresa Sanz Vicario: Trastornos autistas del contacto afectivo. Siglo Cero, 149, 5-25, 1.993)
- Kaye,K. (1.986). La vida mental y social del bebé. Barcelona. Ed. Paidós.
- Koegel, R.L y Koegel, L.K. (eds) (1.995). Teaching children with autism. Baltimore. Ed. Paul H, Brookes.
- Lyndsay, P.H.; Norman, D.A. (1.977). Procesamiento de información humana. Una introducción a la psicología- Aprendizaje, conocimiento y decisión. Madrid. Ed. Tecnos.
- Lösche, G. (1.990). Sensoriomotor and action development in autistic children from infancy to early childhood. Journal of Autism and Developmental Disorders, 18, 33-45.
- Lovaas,I. (1.981). El niño autista. Madrid. Ed. Debate.
- López Gómez, S; Rivas Torres, R.M.; Taboada Ares, E.M. (2.009). Revisiones sobre el autismo. Revista latinoamericana de Psicología. Volumen 41. No 3. pagas. 555-570.
- Luckasson, R., Coulte, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M. y Stark, J.A. (1992). Mental Retardation: Definition, Classification, and systems of supports. Washington, D.C
- Luckasson, R., Coulte, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M. y Stark, J.A. (1992) Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) Madrid. Alianza Editorial.
- Machalieck, W; O,reilly, M.F; Beretvas, N; Sigafos, J; Lancioni, G; Sorrells, A; Lanf, R; Rispoli, M. A review of school-based instructional interventions for students with autism spectrum disorders. Research in Autism Spectrum Disorders 2 (2.008) 395-416.
- Manolson, A; Ward, B; Dodington (1.996).Usted hace la diferencia, para que su hijo pueda aprender.Hanen Early Language Program.
- Martín Borreguero, P. (2.004). El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?. Madrid. Psicología Alianza Ed.
- Martos, J. (1984) Los padres también educan. Madrid. APNA.
- Martos, J; Rivière, A. (Comp) (2.001). Autismo. Comprensión y explicación actual. -Madrid. APNA. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales.IMSERSO.

- Martos, J; González, P; Llorente, M; Nieto, C. (Comp). (2.005). Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy. Madrid. APNA. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Martos, J. Morueco, M. (2.007). Espectro autista: un modelo multidimensional del desarrollo. Madrid. Infancia y Aprendizaje. 2.007. 30 (3), 381-395.
- Massanet, A; Morueco, M; Oliver, M; Gago, M: (2.002). Guías Didácticas: Desarrollo de Áreas Educativas de Tratamiento para Alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Subvencionado por la Consellería de Educación de las Islas Baleares. Presentado en AETAPI, Santander 2.002. PM-872-2.002.
- Mesibov GB, Shea V, Schopler E (2004). The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. Springer.
- Mesibov, Gary y Howley, Marie. (2.010) El Acceso al Currículo por Personas con TEA: uso del Programa TEACCH para Favorecer la Inclusión. Ávila. Autismo Ávila.
- Monfort y Juárez (2004) Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje. Madrid. Ed. Entha.
- Monfort M. y Juárez A. (2006): La práctica de la Comunicación Bimodal. Madrid, Entha-Ediciones (en prensa).
- Morueco, M., Massanet, T. (1.985) "Pautas de aprendizaje e Integración para niños con autismo". Jornadas de las Escuelas de Magisterio, Palma, 1.985.
- Morueco, M. (1993) Comunidad Terapéutica para Personas con Autismo. Presentado en Salamanca, Congreso de AETAPI. Palma. Edita APNAB.
- Morueco, M. (1.994) "Autismo y Comunicadores". Memoria Tesis Doctoral. Dirigida, por D, Angel Rivière. Palma. UIB
- Morueco, M; Massanet, A. (1.995) Adaptaciones curriculares para niños con Autismo en Centros Ordinarios. Presentado Murcia, Congreso de AETAPI. Palma- Edita APNAB. PM-690-1.995
- Morueco, M. (1.995) Autismo y Familia. Presentado en Granada, Jornadas sobre Autismo, ANDE, Palma. Edita APNAB. PM-1313-1.995.
- Morueco, M. (1998) Trabajando con Personas con Autismo. Palma. Edita APNAB. PM-1.190- 1.998
- Morueco, M. En Comp. Angel Rivière y Juan Martos. (1.998) Decisiones Educativas en Niños Autistas. El Tratamiento del Autismo: Nuevas perspectivas. Madrid. MTAS y APNA.
- Morueco, M. (1999) ¿Qué nos pediría un autista?. Guión /textos Angel Rivière, copyright cedido por APNA/FESPAU. Palma. Edita APNAB. PM-920-1.999.
- Morueco, M. (2000). Atención Temprana y Educación Infantil: un marco para el desarrollo. Presentado en Vigo Congreso de AETAPI. Palma. Edita APNAB. PM-336-2.001.

- Morueco, M. "Escolarización y Espectro Autista: el desafío de comprender una mente diferente.. Valdez,D; Morueco, M. Novedades Educativas, No 121.Pags.38-39. Buenos Aires, 2.000. ISSN 0328-3534.
- Morueco, M. Autoría compartida. (2.001) Manuales Buenas Prácticas: Orientaciones para la Calidad. Atención Temprana". Madrid. FEAPS.
- Morueco, M; Martos, J., Angel Rivière y su papel en las Asociaciones. Revista Siglo Cero. Enero-Febrero 2.001. Vol.32 (I) No 193. Pags. 21-22. ISSN-0210-1696.
- Morueco, M. Coord. Daniel Valdez (2.001) "Educación de Alumnos con Autismo". Autismo: enfoques actuales para padres y educadores. Buenos Aires. FUNDEC.
- Morueco,M. (2.001) "La Estimulación Precoz en el Autismo". Actas I Simposium Sobre Detección Temprana en Autismo". Granada. Depósito Legal: GR.2004/2.001.
- Morueco,M. (2.002)Guías Didácticas: Desarrollo de Areas Educativas de Tratamiento para Alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Presentado en Santander, Congreso de AETAPI.Subvencionado por la Consellería de Educación de las Islas Baleares. Edita APNAB. PM-872-2.002.
- Morueco,M. (2.003). Adaptaciones Curriculares e Integración de Niños con Autismo. Subvencionado por la Consellería de Educación de las Islas Baleares. Edita APNAB.PM-2174-2.003
- Morueco,M (...). En mi colegio hay niños con autismo. Subvencionado por la Consellería de Educación de las Islas Baleares. Edita APNAB.
- Morueco, M. (2.009) En colaboración con el Instituto de Salud Carlos III. Caso Control y Autismo: estudio ambiental. Panel. Chicago. IMFAR.
- Muntaner, J.J. (2.004) Un modelo de apoyo alternativo. La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones·ISBN 84-7827-325-5, págs. 137-144
- Muntaner, J.J.; Rosello, M.R. (1.996) Las adaptaciones curriculares individualizadas. En Educación Especial (Coord) Palomino, A; Torres, J.A. Vol.I (Una perspectiva curricular, organizativa y profesional), ISBN 84-368-1050-3, págs. 263-274
- Muntaner, J.J. (2.001) La persona con retraso mental: bases para su inclusión soicla y educativa.: guía para padres y educadores. Málaga. Ed. Aljibe.
- Newman, S. (1.999) Small steps forward. Using Games and Activities to help your Pre-school Child with Special Needs. Great Britain. Jessica Kingsley Publishers.
- Novak, J.D; Gowin,D.B. (1.988) Aprendiendo a aprender. Barcelona. Ed. Martínez Roca.

- Ozonoff,S; Pennington,B.F; Rogers, E (1991) Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind. *Journal of child Pshychology and Psychiatry*,32, 1081-1105.
- Ozonoff, S (1995). Executive functions in autism. En Schopler,E; Mesibov, G. (Eds.) *Learning and Cognition in Autism*. Nueva York: Plenum Press, 199-219.
- Piaget, J. (1.969) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid. Ed. Aguilar.
- Piaget,J. (1.965) *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires. Ed. Proteo.
- Piaget, J. (1.961) *La formación del símbolo en el niño*. México. Ed: Fondo de Cultura Económica.
- Pinillos, J.L. (1.986). *Principios de psicología*. Madrid. Ed. Alianza Universidad.
- Peeters, T. (2.008). *Autismo: de la Comprensión Teórica a la Intervención Educativa*. Ávila. Ed.
- Pinker, S. (1.994). *El instinto del lenguaje*. Madrid.Ed: Psicología y Educación. Alianza Editorial.
- Rogoff,B (1.993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Rivière, A. (1984) *La psicología de Vygotski*.Madrid. Ed. Visor
- Rivière, A.(1990). *El desarrollo y la educación del niño autista*. En Marchesi,A; Coll,C; Palacios,J. *Desarrollo y Educación III*.Madrid. Alianza Editorial.
- Rivière,A. Sotillo, M. Sarriá, E. Núñez, M. (1.994). *Metarrepresentaión, intensio*
- Rivière, A. Núñez, M. 1.996. *La mirada mental: desarrollo de las capacidadss cognitivas interpersonales*. Buenos Aires. Ed. Aique.
- Riviére, A. (1996). *Actividad y sentido en autismo*. Actas V Congreso de Autismo Europa.
- Rivière, A; Martos, J. (1.998). *El tratamiento del autismo*. Madrid. APNA-IMSERSO.
- Rivière, A; Martos, J. *Los amarillos*. Madrid. APNA
- Rivière, A.; Martos, J. (Comp.). (2000).*El niño pequeño con autismo*.APNA.
- Rivière, A. 2.001.*Autismo*. Madrid. Ed. Trotta
- Rivière, A. 2.003. *Obras Completas. Tomos I,II,II*. Madrid.Ed. Panamericana.
- Robbins,D.; Fein, D. ; Barton, M.Traducción y adaptación en España: Grupo Estudio MCHAT España. (2.009) *Cuestionario M-CHAT Revisado de Detección del Autismo en Niños Pequeños con Entrevista de Seguimiento (M-CHAT-R/F)™* .

- Rutter, M. (1985). El tratamiento de los niños autistas. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 26, 193-214.
- Rutter, m; Schopler, E (1978) *Autism: A reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press.
- Sarriá, E. Rivièrè, A. (1.986) *Desarrollo cognitivo y comunicación intencional preverbal: un estudio longitudinal multivariado*. Madrid. *Estudios de Psicología*, 46. Pags. 35-52. (reed. *Estudios de Psicología*, 65-66. Pags. 83-100)
- Schaeffer B., Raphael A. y Kollinzas G. (2005): *Habla signada para alumnos no verbales*. Madrid, Alianza.
- Schalock, R.L. y Kiernan, W.E. (1990). *Habilitation planning for adults with developmental disabilities*. Nueva York: Springer-Verlag. Scheerenberger, R.C. (1983).
- Shalock, R.L; Verdugo, M.A. (2002). *Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid. *Psicología Alianza Edictoria*.
- Schalock, R; Verdugo, M.A. (2007) *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad*. *Hustings college, EEUU y universidad de salamanca (INICO) Siglo 0 Vol.38 (4) num 224 (2007) pags 21-36*
- Schopler, E; Mesibov, B. (1979) *Psychoeducational Profile - Revised (PEP-R)*. Pro-Ed; 1 January 1979. ISBN 978-0-89079-238-4.
- Schopler, E; Reichler, R.J; Lansing, M (1980). *Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children*. University Park Press.
- Schaeffer, Benson y cols. *Habla signada para alumnos no verbales*. Madrid. Ed. Alianza Editorial.
- Sigman, M.; Capps, L. (2.000). *Niños y niñas autistas. Una perspectiva evolutiva*. Madrid. Ed. Morata, serie Bruner.
- Sotillo, M; Rivièrè, A. (1.998). *Sistemas alternativos de comunicación y su empleo en autismo*. En (Comp) Rivièrè, A; Martos, J. *El Tratamiento del Autismo: Nuevas perspectivas*. Madrid. MTAS y APNA.
- Steyaert, J. G; De la Marche, W. (2.008) *What,s new in autism?*. *Eur J. Pediatr.* 167. 1001-1101.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Ed. Morata.
- Stone, W.L. (2006). *¿Mi hijo es autista?. Una guía para la detección precoz y el tratamiento del autismo*. México. Ed: Paidós.
- Szatmari, P. (2004). *Una mente diferente*. Barcelona. Ed. Paidós.

- Sussman & Weitzman (2012) More Than Words. Hanen Program
- Tamarit, J; De Dios, J; Domínguez,S; Escribano,L.(1990). PEANA: Proyecto de Estructuración Ambiental en el aula de niños autistas. Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC.
- Tortosa, F. Intervención educativa en el alumnado con Trastornos del Espectro Autista. Servicio de Atención a la Diversidad. Murcia.Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. Consejería de Educación.
- Tortosa, Francisco (2003). Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo / coord. por Francisco Alcantud Marín, 2003, ISBN 978-84-368-1835-2, págs. 145-179
- Trevarthen, C; Hubley,P (1978). Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. En Lock,A. (Ed) Action, gesture and symbol. Londres. Academic press.
- Trevarthen, C. (1982) The primary motives for cooperative understanding. En Butterworth G. Y Light P. (eds). Social Cognition. Brighton: Harvester, 77-109.
- Valdez, D. (coord.) (2001) Autismo: Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación. Buenos Aires: FUNDEC. (Tomos I y II).
- Valdez, Daniel y Morueco, Maribel (2001). Escolarización y espectro autista: el desafío de comprender una mente diferente. Novedades Educativas. Año 13. Nº 121.
- Ventoso, R.; Osorio, I. (1998) El empleo de materiales analógicos como organizadores del sentido en personas autistas. En El Tratamiento del Autismo. Nuevas perspectivas (Comp) Rivière, A; Martos, J. Madrid. compilación de Ángel Rivière. Madrid. APNA IMSERSO.
- Ventoso, R. (2003) En Valdez, D. (coord.) (2001) La lectoescritura como instrumento de aprendizajes relevantes en autismo. Autismo. Buenos Aires: FUNDEC.
- Verdugo, M.A.(1995) Calidad de Vida y Educación Especial. Aportaciones a la nueva definición de retraso mental de la AAMR (1992). Aula de Innovación Educativa, 45, 11-14.
- Vygotski, L.S (1.935). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Ed. Crítica, 1.979
- Vygotski, L. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Barcelona. Ed. Paidós.
- Vygotski,L.S.(1997). Obras Escogidas. III. Madrid. Ed. Visor.
- Wertsch, J.V. (1.998). La mente en acción. Buenos Aires. Ed. Aique.
- Wing, L.(1976) Autistic children.Oxfors: Pergamon Press.

- Wing, L. & Gould, J. (1979), "Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, pp. 11-29.
- Wing, L. (1980). "Childhood Autism and Social Class: a Question of Selection?", *British Journal of Psychiatry*, 137, pp. 410-417.
- Wing, L. and Attwood, A. (1987), "Syndromes of Autism and Atypical Development", in Cohen, D. & Donnellan, A. (eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Disorders*, New York, John Wiley & Sons. 1969,
- Wing, L. (1998) *El autismo en niños y adultos. Guía para padres y educadores*. Madrid. Ed. Paidós.
- Wetherby, A.M. (1986) Ontogeny of communicative functions in autism. *Journal of autism and developmental Disorders*, 16. 295-316.

ANEXO I. Del colegio

Algunas consideraciones sobre la historia del Centro Educativo Gaspar Hauser y la Asociación de Padres de Niños Autistas de Baleares APNAB.

Los alumnos sujetos de la presente investigación son niños con TEA que en el momento inicial del estudio contaban con 3 años y 3 meses; 2 años y 2 meses, y 3 años y 9 meses respectivamente. Todos ellos estaban matriculados en el Centro Educativo “Gaspar Hauser” de Palma (Baleares) y atendidos por los diferentes Servicios de la Asociación de Padres de Niños Autistas de Baleares.

El Centro Educativo “Gaspar Hauser” perteneciente a la Red Educativa y Asistencial “Gaspar Hauser” aparece como la Red Concertada de Centros y Servicios, experta en Baleares, que la Asociación de Padres de Niños Autistas de Baleares ha creado a lo largo de sus más 35 años de funcionamiento, atendiendo a las Personas con TEA y sus Familias, durante toda la vida, y en todas las etapas de su vida.

La Atención Temprana, la Educación y la Vida Adulta, serían los 3 grandes bloques en los que se articularían el conjunto de las acciones.

APNAB está acreditada en todos sus Servicios en Calidad por AENOR según la Norma UNE ISO 9001 2008.

APNAB está declarada de Utilidad Pública.

APNAB atiende a más de 500 usuarios con TEA y sus Familias, en una amplia variedad de Servicios. En el año fue galardonada con el III Premio Jesús Garanto impartido por la Universidad y el ICE de Barcelona, a propuestas de la Facultad de Educación de la UIB.

Si bien, en el presente anexo, dedicaremos una atención especial al apartado dedicado al Centro Educativo, ya que es el marco en el que transcurre nuestra investigación.

Del Aspecto Histórico

El Centro educativo, como tal, se fundó hasta el año 1.982 ubicado ya en la c/ Montesión No 13, en unas dependencias alquiladas a las Hermanas de los Sagrados Corazones.

Hubo 3 primeras etapas anteriores.

-Año 1.978. Se refiere a la fase de elaboración de los Estatutos y puesta en contacto con la Asociación de Madrid, APNA, que hizo de Maestro de Ceremonias para que todo ello fuera posible. El 21 de Marzo de 1.978, APNAB aparece como legalmente constituida.

-Año 1.979. En esta 2ª etapa, una vez registrada la Asociación como tal, se llevó a cabo la contratación de una profesional (Maribel Morueco), psicóloga, que atendería de forma ambulatoria a los 3 niños que por aquellas fechas, componían, junto a sus familias la Organización recién creada.

Esta acción pudo llevarse a cabo tramitando unas becas individuales por cada uno de los niños asistidos, a través del SEREM, y dentro del apartado de ayudas correspondientes al capítulo de Estimulación Precoz. El diagnóstico de los mismos, y la programación de las actividades posteriores fueron llevadas a cabo por el profesor Rivière.

La psicóloga contratada impartía 2 horas individuales en el domicilio familiar de cada uno de los 3 niños con Autismo asociados a APNAB, que contaban en esos momentos con 7, 9, y 10 años.

-Año 1.980. Un miembro de APNAB, posterior Presidente de la misma, y actual miembro de la Junta Directiva, puso a disposición del colectivo un aula perteneciente a la Academia en el que él impartía clases. Así, durante más de 1 año, en la c/ Pablo Piferrer num 13 se impartieron clases para alumnos con Autismo, sustituyendo la acción ambulatoria por la atención educativa propiamente dicha, y cubriendo un horario que abarcaría el horario y calendario escolar. Aquí fue preciso aumentar la contratación de profesionales, al igual que comenzó a aumentar el número de alumnos, y, por lo tanto, en número de asociados en APNAB.

Para que todo esto fuera posible, el Consell Insular de Mallorca puso a disposición de la Asociación, recién constituida y ya en funcionamiento, la cantidad de 400.000.- ptas, en concepto de Ayuda Económica con carácter graciable.

-Año 1.982. Se constituye como Centro Educativo, Centro Específico, con el nombre "Centro de Aprendizaje para Niños Autistas", ubicado, como ya se ha mencionado en la c/ Montesión Nº 13, de Palma, y se establecen Conciertos Educativos con el Mo de Educación y Ciencia.

A partir de estas fechas, el número de alumnos va aumentando, así como los miembros de la Asociación también, y se van ampliando objetivos y proyectos. Al aumentar el número de alumnos, aumenta lógicamente el número de conciertos, y, por lo tanto el número de profesionales. También aumentan las edades de los alumnos ya escolarizados, pero se observa la necesidad de continuar diversificando las acciones y no olvidar, a pesar de la oferta educativa ya "reglada" la oferta de tratamiento individual para los alumnos que empiezan.

-Año 1.988. El Centro se traslada a un pequeño chalet con jardín ubicado en la c/ Son Armadans 16 de Palma, y todavía en régimen de alquiler. Se cambia el nombre inicial, y se sustituye por el de "Gaspar Hauser", en memoria del joven de Nuremberg del que la literatura y el cine -muy especialmente la película titulada "El enigma de Kaspar Hauser", de Werner Herzog, año 1.974- la psicología y la historia, han dado abundante información.

En el año 1.9888, el número de aulas concertadas del Centro ya es de 6. La ratio vigente es la establecida por B.O.E de 3/5 alumnos por 1 profesor.

Se continúan realizando las labores de Tratamiento Individual para todos aquellos niños derivados de las diferentes Instituciones de las islas, previo diagnóstico elaborado desde la propia APNAB.

-Año 1.990. Creación de la 1ª ASCE (Aula Sustitutoria Centro Específico).

A sabiendas de que en el País Vasco, la Asociación GAUTENA había puesto en funcionamiento lo que ellos denominaban Aulas Estables, se intentó recopilar información y estudiar la experiencia, ante la

posibilidad de poder, desde APNAB, ofrecer diferentes modalidades educativas para los Alumnos con TEA. En función de sus necesidades educativas; de su potencial evolutivo, y de la gravedad del cuadro del autismo presente en el niño.

Todavía no se había transmitido la “cultura de los apoyos” (AAMR, 1.992), pero las experiencias incipientes que habían surgido de nuestra práctica diaria, nos indicaban la necesidad de contar con un espacio, “espacio estable”, para impartir la educación.

Esta primera ASCE se ubicó en el Colegio Sagrado Corazón de Palma después de un largo peregrinar en busca de un Centro Receptor que, por consenso (AMPA, Dirección, Claustro), acogiera la experiencia. Para ello se estableció una relación contractual en el que entre una serie de obligaciones y derechos, se establecía la fórmula del alquiler para poder utilizar el espacio que se nos destinaba. Fue precisamente el concepto de “alquiler” el que permitió que años después se “legalizara” la experiencia.

-Año 1.992. Traslado del Centro Específico, y por lo tanto de la sede de APNAB, a la c/ Josep de Villalonga No 79 de Palma. A partir de este momento, APNAB ya ostenta la propiedad del edificio, así como de los terrenos adyacentes al mismo.

-Año 1.995. Ante la necesidad de seguir expandiendo la experiencia de las Aulas Estables, posteriormente denominadas ASCES, y la dificultad de encontrar Centros Ordinarios Receptores, a instancias de algunos nuevos miembros de APNAB, se visita al por entonces Obispo de Mallorca D. Teodoro Úbeda, con la intención de pedirle ayuda para poder impartir esta nueva Modalidad Educativa en los Centros Concertados pertenecientes al Obispado.

La respuesta no sólo es altamente positiva, sino que se nos abren las puertas, de forma inmediata, de al menos 3 nuevos Centros Concertados: Corpus Cristhie; Santa María, y posteriormente, Reyes Católicos.

-Año 1.996 y 1.997. Habiendo cuajado la experiencia, y teniendo un corpus de experiencia que ofrecer a los posible nuevos Centros Receptores, se amplía a 2 nuevas ASCES, ubicadas en el Colegio Scal de Magaluf, y posteriormente al Colegio San Vicente de Paul, del Coll D'en Rabassa, perteneciente éste último, y como ocurrió en los inicios, a las Hermanas de los Sagrados Corazones.

-Año 1.998. Se crea otra nueva ASCE en el Colegio Sagrado Corazón, que se suma a la ya existente.

-Año 2.000. Igualmente, en el Colegio Scal de Magaluf nos permiten abrir, en un nuevo espacio, una segunda ASCE.

-Año 2.007. Se abre una nueva aula en La Salle.

-Año 2.007. Se nos permite construir una nueva aula en el Sagrado Corazón, haciendo el número de 3 en este Centro.

-Año 2.008, se crea un nuevo Aula en La Salle.

-Año. 2.010, el Colegio Scal cierra sus puerta, y APNAB se traslada a una nueva Aula en el colegio Ramón Llull, Andraitx.

-Año 2.015. Nueva Aula en San Vicente de Paúl, Inca.

-Año 2.015. Contamos con 11 ASCES, ubicadas de la siguiente manera:

- Colegio Sagrado Corazón. 3 Aulas.
- Colegio Corpus Cristhie. 1 Aula.
- Colegio Reyes Católicos. 1 Aula.
- Colegio San Vicente de Paúl. 2 Aula. Palma; Inca.
- La Salle. 3 Aulas.
- Colegio Ramón Llull. Madres Agustinas. 1 Aula. Andraitx.

A partir del año 2.000, se fue documentando desde la Consellería de Educación de las Islas Baleares, la existencia y autorización de todas estas nuevas modalidades educativas que atendían al alumnado con TEA, en función de sus necesidades e intensidad en los Apoyos.

De hecho, constan en los impresos oficiales de Matrícula que proporciona la Consejería de Educación.

Dentro del mismo proceso histórico, hay que hacer mención de las otras 2 modalidades educativas que se ofertan desde APNAB, y que se han ido creando y gestionando desde las diferentes colaboraciones con la Consejería de Educación. Nos referimos a la Escolaridad Combinada, y a las UVAIS (Unidades Volantes de Apoyo a la Integración).

La Escolaridad Combinada, proporcionó ayuda a los Centros Educativos, así como un marco legislativo al que acogerse, para poder articular esta experiencia cada vez más vigente en y entre los Centros Educativos. Una modalidad educativa, que como tantas otras ocurría de forma oficiosa previo acuerdo entre los enseñantes, los Centros, y la Consejería, pero que precisaba de una reglamentación que permitiera atender al alumnado de forma pactada, en cuanto a horarios y días, en 2 colegios a la vez.

A partir del año 1.995 APNAB, pone en marcha el apoyo itinerante a los Centros Ordinarios para aquellos alumnos que pueden participar de una Integración más amplia en el Centro Educativo, y desde la aplicación de los apoyos con un carácter más sutil e intermitente en cuanto a su intensidad (AAMR, 1992). Empezamos a trabajar para la Inclusión de los Alumnos con Autismo en Baleares.

Va ser en el año 1.993 cuando se firme con el Ayuntamiento de Palma el primer convenio para llevar a cabo estas acciones educativas en el marco de las Escuelas Infantiles, documento que se mejorará y cubrirá el vacío legal existente de todas las acciones de este tipo que hasta la fecha se estaban impartiendo, con la firma de un Convenio renovable anualmente en el año 2.000 con la Consejería de Educación. El número inicial de alumnos que se beneficiaron de esta Modalidad fue de 4, 2 de ellos matriculados en una Guardería Privada, y 2 en Guarderías Públicas. Con la firma de este Convenio, además, se protegerá y reconocerá las labores de asesoramiento que desde los Centros Específicos ya se estaba realizando desde hace muchos años, poniendo en práctica el concepto de reconvertir o procurar que los Centros Específicos actuaran como Centros de Recursos, defendido

muy especialmente por Climent Giné.

El marco legal constituido iba acompañado de una dotación económica que además de hacer posible que la modalidad educativa se pudiera desarrollar, suponía un soporte para los Centros y para las familias.

En el momento presente se atienden a 258 alumnos (Curso 2014-15) a modo de Intervenciones puntuales, con una periodicidad de 2 sesiones individualizadas a la semana en el contexto escolar, y/o de Asesoramientos en el que se procuran pautas de actuación para el conjunto del profesorado implicado en la educación del alumnos, cuando no, además, supervisión mensual por parte del experto de las acciones llevadas a cabo.

Paralelamente a todo esto proceso de construcción de la Integración/Inclusión para los alumnos con TEA, y en términos generales para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (LOGSE,1.990), se comenzó a estudiar desde las Consejerías de Educación, y a pesar de que todavía en la mayoría de las Comunidades del Estado Español estaban vinculadas al Mº de Educación y Ciencia, todo el proceso denominado Adaptaciones Curriculares y que preveía adaptaciones del entorno muy precisas para aquellos alumnos con más necesidad de apoyo. La Legislación vigente puso en marcha todo un proceso de adaptación hacia el alumno que rompía el encasillamiento al que estaban sometidos los alumnos más gravemente afectados. Los conceptos de Integración, Normalización, y Sectorización se empezaron a convertir en hechos, dando un giro fundamental a la Educación, a la Educación Especial, y por lo tanto al sentido y propósito de los Centros Específicos.

Desde APNAB, acordes con las ideas, metas y evolución que se habían propuesto, pudimos vivir, inmersos, toda esta transformación escolar, siendo una de las razones fundamentales por las que hemos podido poner en marcha e impulsar toda la maquinaria que ha hecho posible la oferta educativa que presentamos.

En la actualidad, además de los datos expuestos sobre el número de ASCES en Centros Ordinarios, y los datos de los Apoyos Itinerantes a las Escuelas Ordinarias (UVAIS), APNAB cuenta con 2 Aulas ubicadas en el Centro Específico, y 3 de Transición a la Vida Adulta.

Así, las Modalidades Educativas (Morueco, 1.997; 2.000) que se ofrecen serán las siguientes:

- A) Centro Específico.
- B) ASCE (Aula Sustitutoria Centro Específico).
- C) Escolaridad Combinada.
- D) UVAI (Unidad Volante de Apoyo a la Integración).

Paralelamente, y también dentro del marco histórico, habría que resumir brevemente el transcurso de las Asociaciones de Padres y de determinados profesionales en aquellos incipientes años 70.

Se partía del hecho, real y comprobado de que no existían Centros Educativos para “Niños Autistas”, como se les conocía por entonces. Y lo que era más difícil todavía: en los Centros de Educación Especial de la época, no tenían cabida, pues eran unos niños “especiales, peculiares, diferentes” al resto de los otros niños con minusvalías, otro de los términos utilizados por aquellos años. Fue precisamente ésta la razón por la que las 1as Asociaciones de Padres de Niños Autistas creadas en aquellos años 70 pusieron en marcha sus futuras organizaciones: para poder crear Centros de

Educación Especial que atendieran a sus hijos con TEA.

APNA de Madrid; APAFAC de Cataluña, y GAUTENA del País Vasco fueron las Asociaciones pioneras que dieron la pauta para que otras Asociaciones, más pequeñas y apartadas del núcleo de las grandes ciudades (en aquellos años había que tener muy en cuenta la situación de “centralismo” que se vivía, a nivel político y económico) pudieran poner en marcha todo el nuevo engranaje.

Y profesionales como el Profesor Ángel Rivière; el Dr. Ángel Díez Cuervo, y el Dr. Joaquín Fuentes fueron esenciales, no sólo para guiar las vías y las metas de las Asociaciones que empezaban, sino para impulsar a todo un conjunto de profesionales de generaciones posteriores que bebieron directamente de sus fuentes.

La Asociación AETAPI de profesionales del Autismo fundada en el año 1.983 es un claro exponente de todo este conjunto de profesionales y expertos que se germinó en estas fechas y que todavía continúa aglutinando al conjunto de profesionales del Autismo del Estado Español.

Las primeras influencias en tratamiento, realmente aplicables a los niños con TEA venían de Estados Unidos, de la mano de Ivar Lovaas. En aquellos momentos, los profesionales de la época comenzaron a comprobar que la Modificación de Conducta era un método válido para el aprendizaje de los niños con TEA. Este nuevo enfoque, junto con la perspectiva que se nos presentaba al abordar los aprendizajes desde la Psicología Cognitiva, fue el paradigma de la época, que desterró el mal uso y las malas prácticas vigentes todavía del psicoanálisis, instaurando un nuevo modelo de Tratamiento. El tratamiento individualizado, la aplicación de Sistemas Anticipatorios y Analógicos, como el Método Teacch (Schopler, 1.982) así como un pacto implícito por parte de los profesionales y las familias implicadas, consistente en trasladar este tipo de tratamientos a las Escuelas, y no llevarlos a cabo en los Hospitales como se nos ofertaba desde América, hizo que en el Estado Español se abriera un nuevo modelo de atención a las Personas con TEA, en el que la Educación y las Escuelas, eran el principal vehículo.

Para evitar no salir del tema que nos ocupa, simplemente añadir que toda esta corriente que acabamos de mencionar, unida al surgir de las Asociaciones en el Estado Español, así como el movimiento de vanguardia que desde el propio Ministerio de Educación, o el Real Patronato, provocó un cambio muy importante en la Legislación acerca de las Personas con Discapacidad. Fue el momento en que en toda España empezaran a crearse Centros para Alumnos con TEA, manteniendo muy especialmente, y desde los inicios, los conceptos básicos e imprescindibles de Especificidad e Individualización.

Las publicaciones bianuales llevadas a cabo desde AETAPI, así como la propia evolución de cada uno de los Centros y Asociaciones, existentes y emergentes, han dotado de un corpus de materiales y publicaciones fundamentales para aplicar la Metodología de Tratamiento y educación que precisan los alumnos con Autismo.

La incorporación de las Universidades (Salamanca, Autónoma de Madrid), así como el grupo de Investigación de Enfermedades Raras del Instituto de Salud Carlos III, han sido el colofón de los grandes avances metodológicos e investigadores que estamos viviendo en éste siglo XXI.

Si echamos la vista atrás, estamos orgullosos, desde el colectivo del Autismo, de las familias, los

profesionales que atendemos a los usuarios con TEA, de haber podido crear, paso a paso, siempre de la mano de la Administración, estas importantes Redes de Educación y Asistencia para las Personas con TEA y sus familias, en todas las etapas de la vida, y durante toda la vida.

ANEXO II. De la metodología del tratamiento

En este apartado se presentarán de forma resumida, los principios básicos de tratamiento que guían los procesos de enseñanza que se imparten en el Centro “Gaspar Hauser” en sus diferentes modalidades educativas.

Es fundamental exponer este punto con la mayor claridad, pues los informes objeto de la investigación han partido de la puesta en práctica de todo este cuerpo de conocimientos metodológicos en el tratamiento del niño con TEA.

Como punto de partido, y a modo de decálogo, se presentarán los siguientes principios generales de tratamiento expuestos por Rivière (Rivière, 1.998, pág. 48):

- 1) Se basa en la idea de aprendizaje sin errores, y no por ensayo y error.
- 2) Implica una valoración cuidadosa de los requisitos y significados evolutivos de los objetivos y procesos de aprendizaje que se piden al niño.
- 3) Trata de producir aprendizaje y desarrollo en contextos lo más naturales posibles.
- 4) Valora en alto grado el carácter funcional y la utilidad para el desarrollo ulterior de los objetivos de aprendizaje.
- 5) Se centra especialmente en los objetivos positivos, más que en los negativos. En general, trata de disminuir las conductas disfuncionales a través de procesos de adquisición de pautas funcionales alternativas.
- 6) Acentúa la necesidad de que en todos los ámbitos sociales, en que el niño se mueve, exista coherencia en cuanto a objetivos y procedimientos educativos.
- 7) Da especial prioridad a aquellos objetivos que se refieren a las competencias de comunicación, consideradas desde perspectivas pragmáticas y funcionales.
- 8) Se atiende al principio de “mínima restrictividad ambiental”. Es decir, trata de estimular los procesos de aprendizaje y desarrollo en ambientes que sean lo menos restrictivos posibles, siempre que hagan posible ese desarrollo.
- 9) Al mismo tiempo, define los niveles de estructura y predictibilidad ambiental imprescindibles para que el desarrollo se produzca, ayudando al niño a anticipar y comprender los sucesos del medio.
- 10) Emplea a los iguales y a las figuras adultas significativas como agentes importantes de cambio evolutivo, para lo que en caso necesario capacita a esas figuras o las hace jugar un papel de coterapeutas.

A partir de estos principios básicos, la labor de Tratamiento y Educación, la podríamos agrupar dentro de una serie de ejes fundamentales que configuran la Metodología al uso:

- A) La Estructura y sus elementos.
- B) El enfoque conductual, basado en la Tª del Aprendizaje y su aplicación en la enseñanza de los Alumnos con Autismo.
- C) TEACCH. Currículo de Comunicación.

D) Intervención Comunicativa en los Problemas del Comportamiento.

E) La Filosofía de los Apoyos y de la Planificación Centrada en la Persona.

F) Programación. Guías Didácticas.

G) Adaptaciones Curriculares. Textos escolares.

A) Las Personas con TEA necesitan una Estructura de trabajo (Rivière, 1.998) para poder aprender y comprender el entorno que les rodea, y que a su vez les propiciará generalizar dichos aprendizajes en otros contextos. Los elementos que consideramos fundamentales para que dicha estructura sea una estructura estable, segura, predecible, y garantice los procesos de enseñanza-aprendizaje (Morueco, 2.000), son los siguientes:

1) Apoyos.

2) SAAC.

3) Materiales Analógicos.

4) Sistemas Motivacionales.

1) La necesidad de contar con Apoyos, en forma de personas, recursos, materiales, Servicios, que hagan posible el dar respuesta a cada una de las necesidades de los alumnos (AAMR, 1.992; 2.002) son básicas para garantizar el aprendizaje; las oportunidades de mejora; la generalización, la inclusión, entre otros muchos ítems a destacar de los objetivos a potenciar en la educación de los niños y niñas con TEA. El principal Apoyo será, siempre, la persona, las personas de su entorno. Destacando especialmente a aquel que actúa como Adulto-Guía en la interacción aprendiz/maestro.

2) Disponer del conjunto de Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación que ayudan a los niños y niñas con TEA a desarrollar las funciones comunicativas, que les permitan desarrollar sistemas expresivos y receptivos de Comunicación, como pueden ser el Método de Comunicación Total (Shaeffer, Rafael, Kollinzas 2005); el uso de PECS (Bondy, Frost 2005); el lenguaje bimodal (Monfort y Juárez 2006); el currículo de Comunicación TEACCH (Schopler, Reichler, 1964) permitirá que los alumnos y alumnas con TEA utilicen estrategias comunicativas.

3) Las personas con TEA precisan de ciertas condiciones de predictibilidad y anticipación (Rivière, 1.998; Ventoso, 1.998) para comprender y organizar el mundo que les rodea. Les provee de seguridad, pues les garantiza aquello que va a ocurrir, ya que dadas las características esenciales de su mente, necesitan ayuda para planificar, establecer metas, y dar sentido a sus acciones (Ozzonof; Rivière, 1.998).

El uso de materiales analógicos les proporcionará bienestar y evitará la manifestación de conductas inadecuadas que tanto estrés les produce.

4) Utilizar reforzadores, manejar los principios de la Teoría del Aprendizaje, conseguir que las tareas a realizar sean agradables; la compañía y las relaciones con los demás; el modo de comunicarnos entre nosotros, será una gran herramienta para enseñarles a aprender, a construir hábitos, y a manejarse en el tan preciado arte de la Negociación existente entre los humanos.

Esta Estructura de funcionamiento, estable y portátil garantizará el aprendizaje y la estabilidad para las Personas con TEA en cualquiera de los contextos en que se disponga.

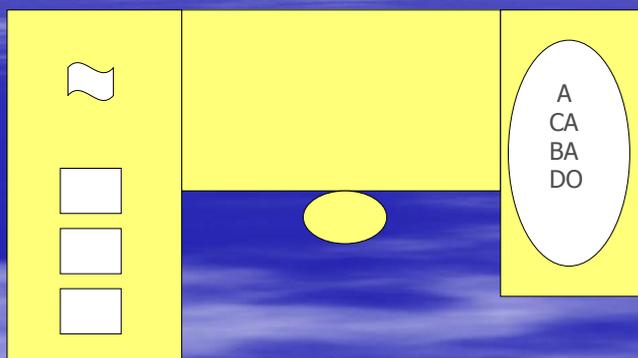
B) Los conceptos más básicos que actúan como eje en los principios de Modificación de Conducta cuando se aplican de forma muy explícita en el campo de la Educación Especial, forman parte del corpus metodológico que día a día se utiliza en las tareas de enseñanza-aprendizaje con nuestros niños, dentro de la estructura de trabajo creada en cualquiera de los contextos. Estos conceptos se podrían agrupar y resumir del siguiente modo:

C) El TEACCH, Currículo de Comunicación (Schopler, Reichler, 1964), es para los profesionales del Centro Gaspar Hauser una herramienta esencial para trabajar con los alumnos con TEA desde la perspectiva del control de los estímulos ambientales y la creación de contextos informativos. El concepto de Estructura, como ya se ha mencionado, ampliamente desarrollado a través de este método, nos enseña como para los niños con TEA es más fácil aprender, comprender y participar de forma activa en el contexto que les rodea y en el que están inmersos, si éstos proporcionan la suficiente información visual, y el suficiente número de oportunidades comunicativas que hagan que todo ello sea posible. Las bases del TEACCH, especificadas en la famosa pirámide que a continuación se expone, ponen de manifiesto los 5 pilares fundamentales para diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje para los alumnos con TEA, dentro de un marco organizado. Ese contexto, sea cual sea, dotado de una estructura formal de funcionamiento; esos horarios estables y predecibles que garanticen la ejecución y cumplimiento de las tareas y actividades marcadas, y que hagan cómplice al niño de todo ello; las formas muy concretas de trabajar, bien en grupo, bien 1-1; como sentarnos, cómo disponer el material, cómo trabajar mediante elementos físicos de soporte que actúen ellos mismos como dispensadores de información, y la estructura visual por excelencia, garantizan un modelo de enseñanza-aprendizaje adaptado a la mente de las Personas con TEA.

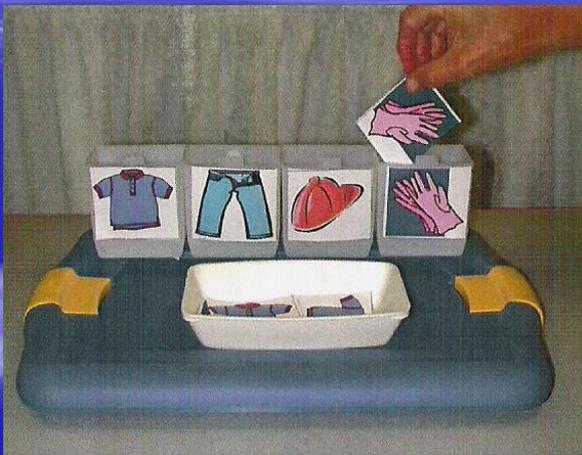
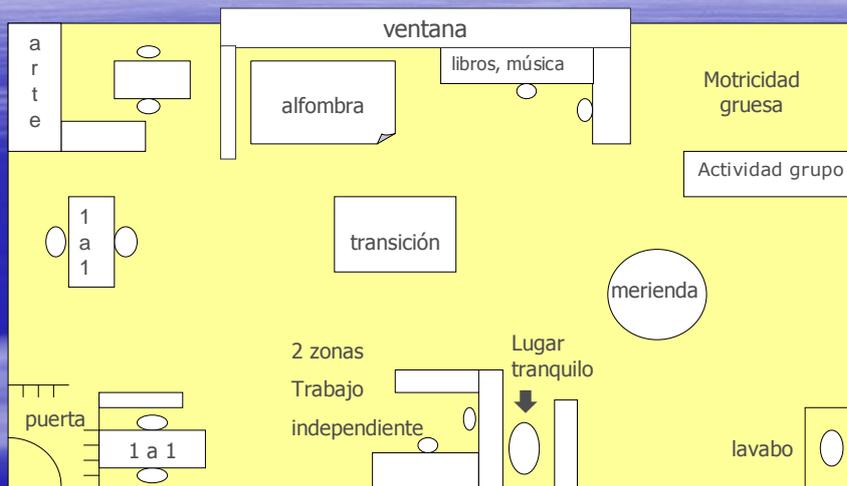
ENSEÑANZA ESTRUCTURADA



SISTEMA IZDA-DCHA-ACABADO



ESTRUCTURA FÍSICA



(Tomado de FIPA, Barcelona)

Se garantiza de este modo la comprensión y entendimiento de lo que al niño se le pide; la anticipación de lo que va a ocurrir, y por el canal de procesamiento para el que están más preparado: el canal visual.

D) Intervención Comunicativa en los Problemas del Comportamiento. La premisa de Edward Carr (1.992), basada en que los problemas de comportamiento son, en definitiva, problemas de Comunicación, es un concepto aceptado y utilizado en su vertiente práctica en el colectivo de las Personas con TEA y las Personas Significativas que conviven con ellos. Es por ello, que la publicación de dicho autor, así como el conjunto de procedimientos en él detallados para intervenir de forma positiva en la educación de nuevos patrones de conducta que sustituyan a aquellos considerados inadecuados o aberrantes, forman parte también del Corpus Metodológico de Gaspar Hauser/APNAB. Todo ello ha venido a desembocar en la corriente conocida entre los profesionales como la era de la Psicología Positiva, y que para los profesionales del Autismo se ha plasmado en los Manuales editados por la Consejería de Castilla y León denominados “Apoyo Conductual Positivo” (Canal, R; Cilleros, V.) de uso habitual en los Centros del Estado Español que se dedican a la asistencia y educación de las Personas con Autismo. Las claves entre los profesionales de que se ha de “actuar en positivo”, es decir, premiar y reforzar las conductas positivas y emergentes, frente a la antigua recomendación de utilizar el castigo; el hecho de propiciar alternativas, es decir fomentar la educación; crear oportunidades comunicativas, de manera que la persona con TEA pueda ella misma aprender a utilizar conductas comunicativas previamente enseñadas, y por lo tanto fomentar de este modo su autonomía, así como garantizar la Estabilidad y el Bienestar mediante claves anticipatorias, agendas (TEACCH; Ventoso, 1998), ha dado lugar a un cambio en el modelo de enseñanza aprendizaje para las Personas con TEA que le proporciona, no sólo sustituir las conductas llamadas inadecuadas por aquellas adecuadas socialmente y que van a proporcionar desarrollo y aprendizaje a la persona que las realiza, sino que además, va a garantizar las condiciones deseadas de agentividad para el sujeto.

E) Apoyos. El concepto de Apoyos, estrechamente vinculado a la que fue denominada como “Nueva definición del Retraso Mental” (AARM, 1.992), hoy conocida como Discapacidad Intelectual, nos abrió las puertas a los profesionales de la Educación Especial que pudimos explicar con palabras, argumentos y modelos, lo que durante tantos años habíamos estado realizando con nuestros alumnos con TEA, y en los diferentes contextos, sin saber entonces la base teórica y científica que lo sustentaba. La definición de Apoyos como:

“Hacen referencia a una serie de Servicios, individuos, y lugares que pueden dar respuesta a las necesidades de la persona”, acompañado de la clasificación según la intensidad de los Apoyos: Intermitente, cuando sea necesario.

- Limitado, persistencia temporal por tiempo limitado.
- Extenso, caracterizados por su regularidad, en al menos algunos ambientes y sin limitación temporal.
- Generalizado, estabilidad y elevada intensidad.

También nos hizo comprender conceptos muy básicos de Modificación de Conducta, ya trabajados, como era la capacidad de dispensar ayudas, la importancia de su retirada gradual, los soportes precisos y puntuales que a modo de modelos se iban proporcionando al alumno, cuando no la importancia de la persona como guía fundamental para los aprendizajes (Rivière, 1.998).

La explicación universal de que “Todas las personas necesitamos apoyos a lo largo de nuestra vida en mayor o menor intensidad” (AAMR, 1.992), como uno de los pilares fundamentales para potenciar el crecimiento y el desarrollo personal, siempre hacia la búsqueda de un Bienestar Emocional que

potenciara a cualquier persona en el desarrollo de una vida, nos llevó además a conocer y a trabajar las nociones de Calidad y sus Dimensiones (Shalock, Verdugo, 2007)

- Bienestar Emocional.
- Relaciones Interpersonales.
- Desarrollo Personal.
- Bienestar Físico.
- Autodeterminación.
- Bienestar Material.
- Inclusión Social.
- Derechos.

Todos ellos, pues, conceptos fundamentales para la puesta en práctica de un Modelo de trabajo basado en la Ayuda y Cooperación de aquellas personas más capaces (Adulto-guía) con las personas que hacen las veces de aprendiz, y que en el caso del Trastorno del Espectro Autista actuará como eje primordial de cualquier tipo de situación que se planifique para la enseñanza-aprendizaje.

En el momento presente, el modelo de Planificación Centrada en la Persona, definida como “la participación por parte de la Persona con Discapacidad para participar y determinar su modelo de vida, bien de manera autónoma, bien bajo el apoyo de las personas de referencia” (Illera, 2008) será el colofón a la adecuada sistematización del corpus metodológico que se utiliza y se pone en práctica en los Centros Asistenciales y Educativos para Personas con TEA en el Estado Español.

F) Programación. Otro apartado al que hay que hacer una mención especial, sería el de la capacidad para llevar a cabo Programaciones Individualizadas, adecuadas para cada uno de los alumnos durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, resaltar la importancia de realizar los Registros oportunos que nos van a ayudar a los enseñantes a evaluar al alumno y a garantizar la aplicación de las actividades programadas dentro de un marco de Calidad.

Para facilitar dicha tarea, Gaspar Hauser editó un Protocolo incluido en el DVD “Guías Didácticas” (Massanet, Morueco et al), y que presenta 6 áreas de trabajo con 169 ítems.

G) Adaptaciones Curriculares. El hecho de poder trabajar con garantías de Integración e Inclusión educativa, nos lleva a acercarnos a cotas y objetivos que cada vez están próximas a la Normalización. Es decir, los alumnos con TEA necesitan para aprender el conjunto de elementos que en este apartado estamos exponiendo de forma general y resumida, pero una vez llegado a los niveles más óptimos, la consecuencia natural es precisamente seguir la Metodología y modos de enseñanza afines al conjunto de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Uno de ellos, y por excelencia, son las denominadas Adaptaciones Curriculares, significativas o muy significativas. Por supuesto, y como se puede derivar del conocimiento y explicación de las necesidades de las Personas con TEA para aprender y mejorar su desarrollo, también ha habido que hacer especiales incursiones en este campo y crear nuevos modelos para el colectivo. En la Bibliografía y Anexos se muestran algunas de las opciones que consideramos más idóneas para trabajar desde la Escuela Ordinaria con Apoyos.

ANEXO III. Vademécum e Indicadores Generales de Evolución y Motivación

Antes de comenzar con su exposición, habremos de recordar como en el Apartado 3, acerca del Análisis de Casos, informamos puntualmente de toda la casuística referente a A coordinadas familiares, escolares, estilo de enseñanza, características personales del alumno,

En el Vademécum que presentamos, se ofrece un dossier de Actividades fruto del análisis de los Informes estudiados, elaborándose un dossier de tareas útiles para llevar a cabo el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Este Dossier, se presenta a modo de recuento, de las actividades, clasificándolas en función de las diferentes categorías.

Los diferentes enunciados, junto con sus explicaciones, actuarán como el conjunto de exposiciones que resumen la actividad, el área, y el proceso de enseñanza/aprendizaje habido entre aprendiz y adulto-guía.

El hecho de que algunos Ítems puedan parecer susceptibles de pertenecer a una o varias categorías, entresacados además dentro del contexto de cada uno de los Informes individuales del Alumno, indica cómo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se solapan en muchas ocasiones, las diferentes acciones educativas y terapéuticas que conllevan al desarrollo.

Los propios mecanismos y procesos del desarrollo, también se solapan y entrelazan entre sí.

La categoría 2 correspondiente a la Atención Guiada es un exponente de la actuación transversal de la misma, en el conjunto de los ítems presentado, y como soporte general de todas ellas.

CASO 1. A.P.

Antes de comenzar con su exposición, habremos de recordar como en el Apartado 3, acerca del Análisis de Casos, informamos puntualmente de toda la casuística referente a A, coordinadas familiares, escolares, estilo de enseñanza, características personales del alumno,

En el Vademécum que presentamos, fruto del análisis de los Informes estudiados, se ofrece un dossier de Actividades para llevar a cabo el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Este Dossier, se presenta a modo de recuento, de las actividades, clasificándolas en función de las diferentes categorías.

Los diferentes enunciados, junto con sus explicaciones, actuarán como el conjunto de exposiciones que resumen la actividad, el área, y el proceso de enseñanza/aprendizaje habido entre aprendiz y adulto-guía.

Los Enunciados pueden considerarse como proposiciones o asertos de la práctica cotidiana, de los que se puedan deducir futuras generalizaciones.

El hecho de que algunos ítems puedan parecer susceptibles de pertenecer a una o varias categorías, entresacados además dentro del contexto de cada uno de los Informes individuales del Alumno, indica cómo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se solapan en muchas ocasiones, las diferentes acciones educativas y terapéuticas que conllevan al desarrollo.

Los propios mecanismos y procesos del desarrollo, también se solapan y entrelazan entre sí.

La categoría 2 correspondiente a la Atención Guiada es un exponente de la actuación transversal de la misma, en el conjunto de los ítems presentado, y como soporte general de todas ellas.

Igualmente, se entresacan de todos ellos 3 tipos de Indicadores, que se presentan como propuestas para futuros trabajos en los que se puedan desarrollar, y a modo de prospectiva: una Guía de Actividades; una Escala de Observación de Categorías “diana”; así como sendas Escalas de Evolución y Motivación.

Los ítems a considerar son:

-Item General: cuando forma parte del aprendizaje, como resultado de la enseñanza, y necesario para poder seguir trabajando de forma progresiva.

-Item de Evolución: cuando dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, se produce, o se puede producir un salto cualitativo en el desarrollo.

-Item de Motivación: cuando el alumno muestra interés, preferencia, entusiasmo, inclinación hacia lo que hace, se le enseña, o aprende.

Enunciados finales obtenidos del análisis y transcripción de los informes del Alumno 1 en cada una de las categorías:

Numeración: Categoría; número de enunciado; caso.

Categoría 1: Atención Conjunta.

Enunciados

1.1.2

-Mira a las profesoras y a sus compañeros.

Descripción: el alumno aprende a establecer contacto ocular con sus las personas cotidianas en su entorno escolar.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

1.2.2

-Uso funcional de la mirada: “realizando demandas, compartiendo cosas..”

Descripción: el alumno aprende a utilizar la mirada como conducta instrumental.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

1.3.2

-Copia y aprende del modelo ofrecido por el adulto.

Descripción: el alumno es capaz de mirar el modelo que le ofrece el adulto-guía e imitarlo, realizando así acciones compartidas.

Técnica: moldeamiento; imitación; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

1.4.2

-Los modelos pueden ir haciéndose más complejos y acompañados de verbalizaciones y canciones.

Descripción: aumentan por parte del adulto-guía la variedad de modelos que le ofrece al alumno, añadiendo a las acciones motoras propiamente dichas, emisiones verbales.

Técnica: aproximaciones sucesivas; imitación; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

1.5.2

-Puede realizar actividades de juego simbólico, siguiendo las instrucciones del adulto.

Descripción: el alumno aprende a seguir las instrucciones pautadas y estructuradas que le proporciona el adulto-guía sobre actividades de juego y/o simulación.

Técnica: aproximaciones sucesivas; imitación; moldeamiento; refuerzo positivo.

1.6.2

-Imita las acciones de sus compañeros.

Descripción: el alumno aprende a captar los modelos que le ofrecen sus iguales ante la instrucción del adulto-guía.

Técnica: ayuda verbal y física; moldeamiento: imitación; pautas atencionales; refuerzo positivo.

1.7.2

-Identifica modelos.

Descripción: el alumno aprende a identificar aquellas conductas susceptibles de ser imitadas, previa instrucción y pauta atencional del adulto-guía.

Técnica: aproximaciones sucesivas; imitación; moldeamiento; refuerzo positivo.

1.8.2

-Aprende a señalar.

Descripción: el alumno aprende a obtener algún objeto de su interés utilizando el dedo índice ante una persona significativa.

Técnica: moldeamiento; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo.

1.9.2

-A imitar modelos de sonidos.

Descripción: el alumno aprende a copiar sonidos emitidos por el adulto-guía.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; ayuda física y verbal.

1.10.2

-Comprender órdenes sencillas.

Descripción: el alumno aprende a ejecutar órdenes sencillas emitidas por el adulto-guía.

Técnica: ayuda física y verbal; moldeamiento; refuerzo positivo.

1.11.2

-Reconocer las partes de su cuerpo.

Descripción: el alumno aprende a identificar las diferentes partes de su cuerpo.

Técnica: ayuda física y verbal; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo.

1.12.2

-Contraimitación de sonidos.

Descripción: el alumno aprende a imitar la cadena de sonidos que mutuamente crean él y el adulto-guía.

Técnica: aproximaciones sucesivas; moldeamiento; imitación; refuerzo positivo.

1.13.2

-Identifica a compañeros y profesoras cuando se le pregunta.

Descripción: el alumno sabe reconocer a las personas que conoce dentro de su entorno cotidiano escolar, tanto sean adultos como que sean iguales.

Técnica: ayuda física y verbal; comprensión de órdenes verbales; refuerzo positivo.

1.14.2

-Comparte un mayor número de situaciones con sus profesoras y compañeros.

Descripción: el alumno es capaz de participar, estar y hacer en el día a día de la jornada escolar con sus iguales y sus adultos guías.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; pautas atencionales; ayudas físicas y verbales.

1.15.2

-Uso de PECS.

Descripción: el alumno es capaz de seguir un código de comunicación a partir del intercambio de objetos con significado concretos y pautados.

Técnica: refuerzo positivo inherente e inmediato al significado del objeto intercambiable; modelamiento; ayudas físicas y verbales.

1.16.2

-Señala a mayor distancia.

Descripción: el alumno es capaz de obtener los objetos de su agrado, mediante signos, a pesar de que el objeto no esté muy próximo a él.

Técnica: aproximaciones sucesivas, moldeamiento; ayuda física y verbal; refuerzo positivo.

1.17.2

-Actividades que le motivan mucho; es capaz de, cuando ve a otro niño que lo hace, pedir hacerlo.

Item Motivación

1.18.2

-Acepta atenciones y relaciones con sus compañeros.

Item Evolución

1.19.2

-Juega con sus compañeros, puede utilizar diferentes juguetes.

Descripción: el alumno es capaz de compartir juguetes u objetos de su agrado con sus iguales.

Técnica: ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; acciones guiadas y estructuradas.

Categoría 2: Acción Guiada.

Enunciados

2.20.2

-Hábitos de trabajo individual.

Descripción: el alumno aprende a establecer una rutina de trabajo.

Técnica: ayuda física y verbal; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas.

2.21.2

-Deja lo que está haciendo ante orden para trabajar.

Descripción: el alumno se deja regular por el adulto, estableciendo prioridades entre sus intereses y las tareas que se le requieren.

Técnica: ayuda física y verbal; refuerzo positivo, aproximaciones sucesivas.

2.22.2

-Pautas para la imitación.

Descripción: el alumno aprende a identificar modelos y a copiarlos.

Técnica: aproximaciones sucesivas; moldeamiento; imitación; refuerzo positivo.

2.23.2

-Discrimina rotación de movimientos a imitar.

Item General. Item Imitación.

2.24.2

-Identifica a sus compañeros y profesores.

Item General. Item Interacción.

2.25.2

-Juego simbólico dirigido por el adulto.

Descripción: el alumno aprende a realizar acciones simuladas siguiendo las instrucciones que le proporciona el adulto-guía.

Técnica: aproximaciones sucesivas; moldeamiento, imitación; refuerzo positivo.

2.26.2

-Imitación de conductas más complejas.

Item General. Item Imitación.

2.27.2

-Emparejar imágenes, objetos.

Descripción: el alumno aprende a identificar las propiedades de igualdad entre los objetos con la ayuda del adulto-guía.

Técnica: pautas atencionales; ayuda física y verbal; refuerzo positivo.

2.28.2

-Emparejar imágenes-objetos.

Descripción: el alumno aprende a identificar las semejanzas entre los objetos y su representación gráfica.

Técnica: ayuda física y verbal; pautas atencionales; refuerzo positivo.

2.29.2

-Seriaciones y secuencias.

Descripción: el alumno aprende a identificar las relaciones y repeticiones entre los estímulos físicos/gráficos que se le presentan.

Técnica: pautas atencionales, ayuda física y verbal; refuerzo positivo.

2.30.2

-Nociones temporales. Manejo del calendario y menú.

Actividad que forma parte de la Categoría Anticipación.

2.31.2

-“Pie” para empezar.

Descripción: el adulto-guía proporciona al alumno una clave o señal que le indica el inicio de alguna actividad conocida a realizar.

Técnica: ayuda física y verbal.

2.32.2

-Señalar como petición.

Descripción: el adulto-guía enseña al alumno a utilizar el protodeclarativo de señalar como actividad comunicativa que le ayudará a conseguir lo que él desea.

Técnica: Imitación; moldeamiento; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo.

2.33.2

-Imitación sonidos y movimientos.

Actividad que forma parte de las Categorías de :Imitación;Atención Conjunta.

2.34.2

-Identificar acciones.

Actividad que forma parte de la Categoría Comunicación.

2.35.2

-Pictograma más amplio.

Actividad que forma parte de la Categoría Comunicación.

2.36.2

-Aumento de la distancia al señalar el objeto deseado.

Descripción: El adulto-guía va aumentando la distancia del objeto deseado.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas.

2.37.2

-Se le dirige y ayuda en el aprendizaje del conjunto de las tareas de motricidad fina, que además ya son de por sí muy gratificantes.

Descripción: el adulto-guía propicia las ayudas pertinentes para que el alumno pueda realizar tareas de mesa con diversos materiales.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas.

2.38.2

-Generalización de la realización de las actividades al aula ordinaria.

Descripción: el adulto-guía ayuda al alumno a comprender las mismas claves que le ayudan a actuar en su contexto escolar cotidiano, a otro espacio escolar más amplio y menos conocido.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

2.39.2

-Aprendizaje y dirección de las pautas correctas en los hábitos de autonomía: merendar, lavarse manos, beber...

Descripción: el adulto-guía ayuda al alumno a mantener en cualquier contexto los hábitos adquiridos como habilidades sociales y de autonomía.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

2.40.2

-Acepta las cantidades y los nuevos alimentos.

Descripción: el adulto-guía ayuda al alumno a aprender a aceptar sutiles cambios en su alimentación en la que ya se habían incorporado nuevos alimentos.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; Premack.

2.41.2

-Disminución de rabiets y adaptación al espacio escolar.

Actividad que forma parte de la Categoría Anticipación.

2.42.2

-Mayor flexibilidad, adaptación nuevos contextos mediante aproximaciones sucesivas.

Item General Item Anticipación.

2.43.2

-Aumento campos de intereses e diferentes contextos.

Descripción: el adulto-guía ayuda al alumno a incorporar otros aspectos de la realidad a su nuevo repertorio.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; negociación.

2.44.2

-Aprende a hacer pipí apoyándose en la pared. Generalización a otros baños.

Descripción: el adulto-guía ayuda al alumno a mejorar sus habilidades en el área de autonomía, de

un modo más adulto y normalizado.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

2.45.2

-Aprender a escupir al lavarse los dientes.

Descripción: el adulto-guía perfecciona y mejora la utilidad de las habilidades de autonomía aprendidas.

Técnica: aproximaciones sucesivas; imitación; refuerzo positivo.

3ª Categoría: Interacción.

Enunciados.

3.46.2

-Reconocimiento y cumplimiento de hábitos.

Descripción: el alumno sigue las pautas marcadas por el adulto-guía en las rutinas individuales y de grupo en el contexto escolar.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo, modelos.

3.47.2

-Inicia conductas de interacción por iniciativa propia.

Descripción: el alumno pone en práctica situaciones previamente aprendidas, elicitadas por el adulto-guía, de forma espontánea.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo, modelos.

3.48.2

-En el recreo puede interaccionar con otros compañeros.

Descripción: el alumno pone en práctica situaciones previamente aprendidas, elicitadas por el adulto-guía, de forma espontánea.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo, modelos. Generalización.

3.49.2

-Aumento Contacto Ocular.

Descripción: el alumno aprende a mirar a los ojos del interlocutor.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

3.50.2

-Mira a las profesoras y también a sus compañeros.

Descripción: el alumno aprende a mirar además de a su interlocutor a otras figuras significativas de su entorno escolar.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

3.51.2

-Mira con cierta frecuencia ante orden verbal.

Descripción: el alumno aprende a mirar inmediatamente después de recibir la orden verbal que le insta a hacerlo.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

3.52.2

-Uso funcional de la mirada.

Descripción: el alumno aprende a utilizar la mirada como pauta comunicativa para conseguir algo de su interés o agrado.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; percepción de contingencias.

3.53.2

-Mira cuando le llaman por su nombre.

Descripción: el alumno aprende a establecer la contingencia cuando oye su nombre y el prestar atención a su interlocutor.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

3.54.2

-Interacciona con sus compañeros en actividades de estructura de grupo.

Descripción: el alumno presta atención a sus compañeros y responde a sus acciones en situaciones estructuradas de grupo.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; pautas atencionales.

3.55.2

-Uso funcional de la mirada en actividades que son gratificantes.
Relacionar con motivación y cuándo y qué, porqué, empieza a ser motivante.

Ojo, ver item similar. Si acaso, reforzar la idea, o juntar la redacción de ambos, resaltando quizá el papel de Indicador de Motivación.

3.56.2

-Generaliza el Contacto Ocular en diferentes contextos educativos.

Descripción: el alumno aprende a utilizar de forma habitual e su repertorio conductual el contacto ocular con los otros.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

3.57.2

-Respetar turnos. Mirar/mirar lo que otro hace/interés hacia/intención/segmentación-comunicación.

Descripción: el alumno sabe actuar cuando se le da la pauta y a continuación del anterior. Del mismo modo, es capaz de mirar lo que hace el otro para utilizarlo como clave en el diálogo entre turnos.

Técnica: ayudas físicas y verbales; moldeamiento; aproximaciones sucesivas.

3.58.2

-Se fija en sus compañeros.

Descripción: el alumno aprende a mirar y a prestar cierta atención en sus compañeros y en lo que hacen.

Técnica: ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo.

3.59.2

-Responde a las interacciones de sus compañeros.

Descripción: el alumno responde a las demandas de sus iguales en el contexto escolar.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; imitación; moldeamiento.

3.60.2

-Identifica modelos.

Descripción: el alumno puede captar en situaciones estructuradas y dirigidas los modelos que les ofrecen determinadas personas significativas.

Técnica: ayudas físicas y verbales; moldeamiento; refuerzo positivo.

3.61.2

-Copia actividades cada vez más complejas y secuenciadas.

Descripción: el alumno puede imitar modelos de secuencia larga que le preparan para la secunciación de guiones sociales.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; imitación; moldeamiento.

Comunicación y Lenguaje, apartado entero, no lo sitúo como fundamental en la Categoría de Interacción, pero sí que digo “Producen interacción”. (A tener en cuenta en asertos posteriores).

3.62.2

-Cuando ve a un compañero hacer tareas de Motricidad Fina, solicita hacerlo.

Descripción: el alumno capta las acciones de sus compañeros, discriminando cuales son de su interés y manifestando su deseo de hacer lo mismo que el otro.

Técnica: pautas atencionales; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

Indicador de Evolución.

3.63.2

-Adaptación a nuevos contextos. Aproximaciones sucesivas.

Anticipación.

3.64.2

-Espera, permaneciendo sentado, mientras los otros acaban la merienda.

Descripción: el alumno aprende a esperar manteniendo un adecuado control postural, a que los otros ejecuten sus tareas.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

3.65.2

-Inicia conductas de interacción “por iniciativa propia”.

Descripción: el alumno es capaz de dirigirse a determinadas personas significativas y actuar como agente social.

Técnica: aproximaciones sucesivas; imitación; moldeamiento; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

3.66.2

-Adaptado al Centro y al Aula, entrando y saliendo solito del aula.

Anticipación.

3.67.2

-Juegos de interacción, se ríe cuando vienen a por él sus compañeros, p.ej, "pilla-pilla".

Descripción: el alumno aprende a responder de forma adecuada a los guiones de determinados juegos aprendidos, demostrando además bienestar al hacerlo.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; moldeamiento; ayudas físicas y verbales.

3.68.2

-Atento y obediente a sus profesoras en las salidas y excursiones.

Descripción: el alumno aprende a recibir y obedecer órdenes de sus personas significativas.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

4ª Categoría: Pautas Comunicativas.

Enunciados.

4.69.2

-Mejora en expresivo y receptivo en comparación con al aprendizaje de prelingüísticos.

Descripción: el alumno usa sistemas comunicativos, cuando tiene un valor funcional.

Técnica: moldeamiento; aproximaciones sucesivas; imitación; refuerzo positivo.

4.70.2

-A signar denominaciones.

Descripción: el alumno aprende a obtener objetos de su interés utilizando gestos aprendidos.

Técnica: moldeamiento; aproximaciones sucesivas; imitación; refuerzo positivo.

4.71.2

- " " + "quiero...".

Descripción: el alumno aprende a signar peticiones utilizando un verbo que presupone

acción/intención.

Técnica: moldeamiento; aproximaciones sucesivas; imitación; refuerzo positivo.

-Cumplimiento órdenes acción + objeto. (Lo vuelvo a pasar . Conjunta?)

4.72.2

-Aumento frecuencia contacto ocular.

Descripción: el alumno aumenta el número de veces que mira al adulto-guía.

Técnica: ayuda verbal y física; refuerzo positivo.

4.73.2

-Mira ante orden verbal.

Descripción: el alumno responde a la orden verbal del adulto-guía que le insta a mirarle a los ojos.

Técnica: ayudas verbales y físicas; refuerzo positivo.

4.74.2

-Puede dejar lo que está haciendo, ante orden verbal.

Descripción: el alumno es capaz de responder a las órdenes verbales aprendidas, incluso ante aquellas que suponen una regulación de sus conductas frente a las demandas del adulto.

Técnica: pautas atencionales; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

4.75.2

-Uso funcional de la mirada.

Descripción: el alumno aprende a utilizar la mirada como pauta comunicativa para conseguir aquello que desea.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; pautas atencionales.

4.76.2

-Mira cuando le llaman por su nombre.

Descripción: el alumno aprende a situar como conducta comunicativa, la mirada y la pauta comunicativa de que una persona significativa le llame por su nombre. B. Indicador de Evolución.

Técnica: ayudas físicas y verbales; pautas atencionales; refuerzo positivo.

4.77.2

-Uso funcional de la mirada en actividades que le son gratificantes.

Descripción: el alumno aprende a utilizar la mirada como demanda para aquellas actividades que le motivan y son gratificantes.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; pautas atencionales.

4.78.2

-Miradas espontáneas.

Descripción: el alumno aprende a mirar, cada vez con más frecuencia y de forma espontánea, al adulto-guía.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

4.79.2

-Realiza juego simbólico a instancias de las órdenes guiadas de las profesoras.

Descripción: el alumno es capaz de seguir órdenes verbales del adulto-guía acerca de conductas que tengan que ver con la simulación.

Técnica: imitación; moldeamiento; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

4.80.2

-Seguimiento nociones temporales uso del Pictograma.

Descripción: el alumno aprende a seguir el Pictograma de Comunicación, según la secuenciación marcada para los acontecimientos (inducen a la segmentación en la Comunicación).

Técnica: ayudas físicas y verbales; pautas atencionales; refuerzo positivo.

4.81.2

-Reconocimiento lectura global de su nombre.

Percepción de Contingencias?.

4.82.2

-Capacidad para señalar.

Descripción: el alumno aprende a hacer el gesto de señalar para conseguir aquello que quiere.

Técnica: moldeamiento; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

4.83.2

-Aumento peticiones.

Descripción: el alumno aumento el número de demandas que es capaz de hacer con las pautas comunicativas que se le han enseñado.

Técnica: ayudas físicas y verbales; imitación; refuerzo positivo.

4.84.2

-Aumento emisión de sonidos.

Descripción: el alumno es capaz de aumentar emitir un mayor número de sonidos ante el modelo del terapeuta.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; imitación.

4.85.2

-Contraimitación de los mismos.

Descripción: el alumno es capaz de crear una “cadena comunicativa” compartida con los sonidos que alumno y adulto-guía se muestran.

Técnica: imitación; moldeamiento; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

4.86.2

-Modelo e intercambio de saludos.

Descripción: el alumno y el adulto-guía aprenden la mecánica del seguimiento de turnos a través del intercambio de saludos como pauta social.

Técnica: ayudas físicas y verbales; imitación; moldeamiento; refuerzo positivo.

4.87.2

-Identificación de señales que le ayudan a anticipar lo que va a ocurrir.

Descripción: el alumno reconoce y comprende aquellos estímulos que son relevantes en el contexto..

Técnica: moldeamiento; aproximaciones sucesivas; imitación; refuerzo positivo.

4.88.2

-Emisiones orales espontáneas, sonidos, alguna palabra, p.ej, galleta.

Descripción: el alumno comienza a emitir sonido/palabras aprendidos con el adulto-guía de forma espontánea.

Técnica: moldeamiento; aproximaciones sucesivas; imitación; refuerzo positivo.

4.89.2

-Aumento peticiones signadas, Verbo + Objeto.

Descripción: el alumno aprende a realizar la función comunicativa de pedir de acuerdo a las reglas gramaticales que marcan la sintaxis.

Técnica: imitación; ayudas verbales y físicas; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo.

4.90.2

-Entiende órdenes acción + objeto.

Descripción: el alumno puede entender frases en las que se ejecuta una acción con el objeto nombrado.

Técnica: moldeamiento; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

4.91.2

-Discrimina e identifica a sus compañeros y profesoras.

Descripción: el alumno aprende a reconocer y extraer del conjunto de elementos relevantes en su jornada escolar, a sus compañeros y adultos-guías.

Técnica: moldeamiento; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

4.92.2

-Mira a su compañero cuando se le dan órdenes relativas a él. "Mira a.."; "Dale a ...".

Descripción: el alumno orienta su atención hacia la persona sobre la que ha de ejecutar la acción que el adulto-guía le dirige.

Técnica: ayudas físicas y verbales; moldeamiento; refuerzo positivo.

4.93.2

-Generaliza las órdenes en los diferentes contextos.

Descripción: el alumno es capaz de comprender las diferentes órdenes aprendidas en otros contextos.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

4.94.2

-Mejora en la comprensión y control del entorno.

Descripción: el alumno puede actuar como agente de su medio en aquellas acciones y nuevas situaciones que ha aprendido.

Técnica: aproximaciones positivas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

4.95.2

-Aferentizado.

Descripción: el alumno atiende y responde a los estímulos que de forma ordenada ocurren en el entorno, orientando su atención hacia aquellos que son relevantes para su funcionamiento en la vida diaria escolar, aceptando la regulación por parte del adulto.

Técnica: control y guía por parte del adulto; presentación ordenada mediante aproximaciones sucesivas de todo aquello que puede ser relevante para el alumno. Indicador de Evolución.

4.96.2

-Pictograma con actividades de ciclo largo, todo el día.

Descripción: el alumno es capaz de entender la información que se le presenta de forma visual en el panel de comunicación, y poder anticipar de este modo los diferentes acontecimientos del día.

Técnica: moldeamiento; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

4.97.2

-Atiende, al mirar al pictograma, la explicación que se le da de la actividad que va a realizar.

Descripción: el alumno orienta su atención hacia el tablero de comunicación, prestando atención además a las explicaciones del adulto-guía.

Técnica: moldeado; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

4.98.2

-Mira de forma espontánea las fotos del panel de Comunicación.

Descripción: el alumno mira, sin intervención del adulto-guía, las fotografías expuestas en el panel de comunicación.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; contingencia con la acción, en sí reforzadora.

4.99.2

-Uso de PECS.

Descripción: el alumno comprende la acción de dar un objeto con imagen que le va a proporcionar el objeto en cuestión.

Técnica: refuerzo positivo; contingencia con la acción; ayudas físicas y verbales.

4.100.2

-Aumento emisiones orales.

Descripción: el alumno aumenta el número de emisiones verbales.

Técnica: refuerzo positivo; imitación; ayudas físicas y verbales.

4.101.2

-Comprensión y ejecución órdenes acción + objeto.

Descripción: el alumno es capaz de ejecutar una acción con un objeto a instancias de lo que el adulto-guía le dice.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

4.102.2

-Esporádico y espontáneo, “aquí”, “galleta”.

Descripción: el alumno aumenta sus emisiones verbales, diciendo además alguna palabra conocidas con sentido.

Técnica: refuerzo positivo; contingencias con la acción y el objeto; ayudas físicas y verbales; imitación.

4.103.2

-Reconoce y ejecuta las órdenes al menos en 6 contextos.

Descripción: el alumno es capaz de generalizar las órdenes que le da su adulto-guía, en diferentes contextos.

Técnica: ayudas físicas y verbales; moldeamiento; refuerzo positivo; imitación.

4.104.2

-Se reduce la ayuda en “Quiero”.

Descripción: el alumno-guía va desvaneciendo su ayuda física en el signo de “Comunicación Total” quiero, por encadenamiento hacia atrás.

Técnica: encadenamiento hacia atrás; refuerzo positivo; entrenamiento en la latencia de respuesta ante el objeto; imitación; ayudas físicas y verbales.

4.105.2

-Aumento en la petición de los deseos.

Descripción: el alumno mejora su capacidad para pedir y seleccionar aquello que le gusta o interesa.

Técnica: ayudas físicas y verbales; imitación; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo.

4.106.2

-Mejora en el señalar a distancia.

Descripción: el alumno es capaz de pedir aquello que le gusta o interesa y está a cierta distancia. (A. Indicador De Evolución).

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; contingencia con la acción; imitación.

4.107.2

-Ordenes verbales, cobran mayor eficacia, incluso en tareas de motricidad fina, antesala de Habilidades Académicas. "Cuando empiezan a tener eficacia, SOLO, las órdenes verbales": como respuesta a la voz humana; interacción, sentido de la actividad.

Descripción: las órdenes verbales actúan como regulador de la conducta.

Técnica: aproximaciones sucesivas; contingencia con la acción; refuerzo positivo; imitación; ayudas físicas y verbales.

5ª. Categoría: Percepción de Contingencias..

Enunciados.

5.108.2

-Aumento frecuencia Contacto Ocular.

Descripción: el alumno comienza a aumentar el número de contactos oculares con el adulto-guía.

Técnica: refuerzo positivo; instantaneidad en las contingencias; ayudas físicas y verbales.

5.109.2

-Con frecuencia mira ante la orden verbal.

Descripción: el alumno comienza a coordinar contacto ocular y orden verbal emitida por el adulto-guía.

Técnica: refuerzo positivo; instantaneidad en la administración de las contingencias; ayudas físicas y verbales.

5.110.2

-Permanece sentado correctamente mientras dura la actividad.

Descripción: el alumno ha aprendido a relacionar la actividad de estar realizando actividades, con el hecho de permanecer sentado y favoreciendo así su atención.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; guía y control por parte de adulto, mantenimiento de la ayuda física y verbal.

5.111.2

-Uso funcional de la mirada.

Descripción: el alumno aprende a utilizar la mirada con intención comunicativa, de forma instrumental, para conseguir algo.

Técnica: refuerzo positivo; contingencia en la presentación de los estímulos y refuerzos por parte del adulto-guía; ayudas físicas y verbales.

5.112.2

-Aumento de conductas atencionales.

Descripción: el alumno aumenta el número de veces que presta atención sin atender a estímulos irrelevantes, a personas o cosas.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; elementos motivantes en la presentación de E.

5.113.2

-Mirada funcional en actividades que son gratificantes.

Descripción: el alumno aprende a utilizar el contacto ocular para conseguir aquello que le interesa.

Técnica: refuerzo positivo; instantaneidad por parte del adulto en la presentación de estímulos; ayudas físicas y verbales.

5.114.2

-Reconoce el final de la tarea.

Descripción: el alumno aprende a identificar cuando acaba las actividades que ejecuta.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; claves y señales visuales durante la instrucción.

5.115.2

-Entiende órdenes sencillas.

Descripción: el alumno es capaz de identificar el significado de la orden que se le da, con la acción a ejecutar.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; contingencia en la presentación de orden y ayuda para la acción.

5.116.2

-Respetar turnos.

Descripción: el alumno aprende a esperar y a comprender las alternancias en acción y participación de las diferentes personas.

Técnica: ayudas físicas y verbales; disminución de la frustración en la espera; refuerzo positivo.

5.117.2

-Conoce las rutinas de empezar y acabar la tarea.

Descripción: el alumno ha aprendido a identificar el comienzo y el final de las acciones que lleva a cabo, segmentando así sus acciones.

Técnica: claves visuales y organizadores espaciales; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

5.118.2

-Reconoce la semejanza entre imágenes, colores y formas.

Descripción: el alumno identifica lo igual en tareas perceptivo-cognitivas.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; ayuda pautas para la discriminación de estímulos.

5.119.2

-Es capaz de emparejar imágenes y objetos.

Descripción: el alumno identifica lo igual en tareas perceptivo-cognitivas.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; ayuda pautas para la discriminación de estímulos

5.120.2

-Empareja las letras de su nombre.

Descripción: el alumno identifica lo igual en tareas perceptivo-cognitivas.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; ayuda pautas para la discriminación de estímulos

5.121.2

-Comprensión e identificación de otras señales: el timbre que suena; la señal de ir al patio, o ir al comedor, a su casa...

Descripción: el alumno comienza a identificar y a “emparejar” diferentes señales con significado de causa-efecto.

Técnica: Refuerzo positivo; entrenamiento pautas atencionales; ayudas físicas y verbales; identificación de las contingencias, antecedente, consecuente, previa exposición clara y constante por parte del adulto-guía de los diferentes E.

5.122.2

-Anticipación mediante fotos de las acciones que va a realizar.

Descripción: el alumno aprende a identificar mediante imágenes visuales la acción futura equivalente a la misma.

Técnica: ayudas físicas y verbales; exposición clara y constante de los E, antecedentes y consecuentes por parte del adulto; refuerzo positivo; imitación.

5.123.2

-Reconoce y generaliza en diferentes contextos escolares.

Descripción: el alumno es capaz de generalizar la concatenación entre E aprendida en diferentes contextos. B. Indicador de Evolución.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo, presentación por parte del adulto-guía de los diferentes E de forma constante y similar a la aprendida.

5.124.2

-Mayor bienestar, relajado, tranquilo.

Descripción: el alumno muestra expresiones y actitudes que denotan bienestar emocional. Inferencia: comprensión y posible control del entorno, al menos participación en él, elicitando respuestas instrumentales. B. Indicador de Evolución. Hacia las R instrumentales.

Técnica: mantenimiento de las ayudas físicas y verbales; consignas y estilo de enseñanza; refuerzo positivo.

5.125.2

-Anticipa la acción y el contexto mirándolas.

Descripción: el alumno es capaz de entender el significado de la acción a seguir mirando las imágenes, previamente entrenado para ello, que se le muestra.

Técnica: presentación clara y de forma constante de las imágenes anticipadoras de la acción; contingencia entrenada entre la visión de las imágenes y la acción; refuerzo positivo, ayudas físicas y verbales; imitación.

5.126.2

-Uso del PECS.

Descripción: el alumno aprende a identificar la contingencia entre la acción de dar un objeto con imagen, y su consecuencia posterior, como obtención de sus deseos.

Técnica: presentación clara y constante de los E, consecuencia instantánea; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; imitación.

5.127.2

-Respuesta a la voz humana/interacción/sentido de la acción.

Descripción: el alumno es capaz de identificar la voz humana como algo interesante a lo que atender, y en muchas ocasiones, seguir sus indicaciones.

Técnica: presentación clara y constante de la voz humana/acción a seguir; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; presentación motivante pautas atencionales: p.ej, timbre de voz, tono, modulación,...

Indicador de Evolución.

5.128.2

-Reconoce rutinas e itinerarios cotidianos escolares.

Descripción: el alumno es capaz de identificar secuencias de ciclo más largo dentro de las actividades cotidianas en la escuela, y previamente aprendidas.

Técnica: mantenimiento exhaustivo, por parte del adulto-guía, de la forma en la presentación de los estímulos y consecuencias posteriores; de la rutina en las actividades y anticipación de las mismas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

5.129.2

-Hace pipí de pie, apoyándose en la pared.

Descripción: el alumno ha aprendido a identificar el sanitario y a comprender el uso que ha de hacer de él, de forma correcta.

Técnica: mantenimiento constante de las rutinas en los hábitos de higiene y autonomía; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

5.130.2

-Respetar el turno de sus compañeros.

Descripción: Ver idem anterior turnos.

5.131.2

-Aprender a escupir a lavarse los dientes.

Descripción: el alumno es capaz de identificar la consecuencia de lavado de dientes, con la conducta final de escupir.

Técnica: mantenimiento de las rutinas, por parte del adulto-guía, de las enseñanzas en hábitos de autonomía e higiene; consignas claras, acompañado de ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

Categoría 6: Negociación.

Enunciados.

6.132.2

-Aumento frecuencia contacto ocular. Intercambios, pues.

Creo que entraría en contingencias. Más que intercambio, es eso, percepción de contingencias. Hay negociación cuando intervienes, o si se diera el matiz de uso funcional de la mirada. No?.

6.133.2

-Aumento atención en la actividad.

Descripción: el alumno percibe la sentido de la actividad y anticipa su consecuencia final.

Técnica: constancia e la presentación de E y de su consecuencia final, a modo de refuerzo positivo y final de la actividad; ayudas físicas y verbales; elementos motivadores en la ejecución de la misma.

6.134.2

-Adquirido hábito de trabajo, de lo que deduzco deben “Negociar periodos y actividades”.

Descripción: el alumno identifica el intercambio entre la actividad realizada, y así presentado por el adulto-guía, y la consecuencia final equivalente al periodo de descanso o de realizar actividades personales, a modo de refuerzo positivo.

Técnica: presentación constante y de forma alternativa de los momentos de trabajo/ocio, apareciendo éstos últimos como el refuerzo a conseguir; actividades y “descansos” motivantes, dentro del repertorio de preferencias del alumno; ayudas físicas y verbales; imitación.

6.135.2

-Ante orden, puede dejar lo que hacía y ejecutar la nueva orden.

Descripción: el alumno es capaz de dejarse regular por el adulto, tolerar la frustración a la finalización de una actividad, y cambiarla por otro dispuesta por el adulto-guía.

Técnica: Refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; comprensión ante la demora en la R del niño.

6.136.2

-Uso funcional de la mirada en actividades que son gratificantes, especialmente.

Descripción: el alumno aprende a utilizar la mirada con intención comunicativa, para conseguir algo "a cambio de". Negociación/R Instrumentales.

Técnica: pautas muy claras y constantes de intercambio por parte del adulto-guía, ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo en la consecución de la acción.

6.137.2

-el incremento de la motivación.

Descripción: se deduce que de las relaciones de intercambio potencian la motivación. Item General.

6.138.2

-Menor ayuda en la ejecución de las actividades.

Descripción: El adulto-guía va disminuyendo poco a poco las ayudas que dispensa. Se fomenta la autonomía. Item General.

Técnica: pautas muy claras y constantes de intercambio por parte del adulto-guía, ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo en la consecución de la acción, que se van desvaneciendo de forma gradual e intermitente.

6.139.2

-Conoce y entiende las tareas a realizar. Se aumenta el periodo atencional mediante refuerzos.

Descripción: el alumno mejora la constancia en sus pautas de atención, habiendo captado las contingencias en el medio y la aparición de las consecuencias a modo de refuerzos. Item General.

Técnica: pautas muy claras y constantes de intercambio por parte del adulto-guía, ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo en la consecución de la acción, que se van desvaneciendo de forma gradual e intermitente.

6.140.2

-Mejora peticiones, señalar, signar.

Descripción: el alumno comprende la eficacia de manejar las pautas comunicativas aprendidas para conseguir a cambio aquello que le interesa.

Técnica: ayudas físicas y verbales; imitación; refuerzo positivo, consecución de la acción solicitada.

6.141.2

-Gestos naturales, ejecución del intercambio.

Descripción: el alumno comprende la eficacia de manejar las pautas comunicativas aprendidas para

conseguir a cambio aquello que le interesa.

Técnica: ayudas físicas y verbales; imitación; refuerzo positivo, consecución de la acción solicitada.

6.142.2

-Comprensión de órdenes sencillas.

Descripción: el alumno comprende la eficacia de manejar las pautas comunicativas aprendidas para ejecutar consignas a cambio aquello que le interesa.

Técnica: ayudas físicas y verbales; imitación; refuerzo positivo, consecución de la acción solicitada.

6.143.2

-Comprensión de órdenes acción+objeto.

Descripción: el alumno comprende la eficacia de manejar las pautas comunicativas aprendidas para ejecutar consignas a cambio aquello que le interesa.

Técnica: ayudas físicas y verbales; imitación; refuerzo positivo, consecución de la acción solicitada.

6.144.2

-Signar frases de 2 palabras, con verbo.

Descripción: Como aspectos generales de la noción de Comunicación que implementa las capacidades de Negociación.

6.145.2

-Mejora en la comunicación con mayor bienestar para el niño.

Descripción: el alumno comprende la eficacia de manejar las pautas comunicativas aprendidas para ejecutar consignas a cambio aquello que le interesa.

Técnica: ayudas físicas y verbales; imitación; refuerzo positivo, consecución de la acción solicitada.
Item General

6.146.2

-Uso del PECS. Intercambio por excelencia, comunicativo. "La comunicación se hace objeto".

Descripción: el alumno aprende a poner en práctica la noción de intercambio con elementos esencialmente comunicativos: "objetos que hacen las veces de palabras".

Técnica: refuerzo positivo, consecución del objeto o actividad; ayudas físicas y verbales; imitación.

6.147.2

-Acepta cantidades y nuevos alimentos.

Descripción: el alumno aprende a establecer un intercambio entre una mayor o menor cantidad de alimento, y entre aquellos que son de mayor agrado y otros que lo son menos, aceptando la pauta de alimentación que el adulto-guía le va ofreciendo.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; pautas de anticipación.

6.148.2

-Adaptación paulatina a los nuevos contextos.

Descripción: el alumno comprende el contexto y sus intercambios, anticipa las actividades y sucesos.
Item General.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; pautas de anticipación.

6.149.2

-Puede permanecer sentado y tranquilo, ESPERAR, mientras los otros se terminan la merienda.

Descripción: el alumno comprende la demora en pasar a la acción, como antecedente a otra situación futura a corto plazo que será de su agrado.

Técnica: aproximaciones sucesivas; pautas de anticipación; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; imitación.

Categoría 7: Pautas Atencionales.

Enunciados.

7.150.2

-Aumento frecuencia contacto ocular.

Descripción: el alumno aprende a mantener un mayor número de veces, y durante más tiempo, el contacto ocular.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

7.151.2

-Mira profesoras y compañeros.

Descripción: al alumno aprende a establecer contacto ocular con aquellas personas más significativas de su entorno escolar, con un valor añadido el hecho de mirar a sus iguales. B. Índice de Evolución.

7.152.2

-Con frecuencia puede mirar ante orden verbal.

Descripción: el alumno aprende a coordinar contacto ocular y emisión de la orden verbal que le proporciona el adulto-guía.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

7.153.2

-Aumenta su atención en la actividad así como sus periodos atencionales.

Descripción: el alumno aumenta los periodos de atención, en número de veces y en duración, al ejecutar las diferentes actividades que realiza.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

7.154.2

-Interés por mirar, mirar algo de los demás, intenciones...cuándo se interesan por lo que hacen los demás?.

Descripción: el alumno presenta cierta actitud a mirar lo que los otros hacen, dicen, sus movimientos. A. Indicador de Motivación. B. Indicador de Evolución.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; contextos y tareas motivantes; pautas de colaboración y acciones conjuntas con otros; ayudas físicas y verbales.

7.155.2

-Permanece atento mientras transcurren las actividades.

Descripción: el alumno continúa mirando las actividades a ejecutar, sin prestar atención a otros estímulos de mayor o menor relevancia.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

7.156.2

-Espera a que sus compañeros terminen, mirando las actividades.

Descripción: el alumno es capaz de esperar a que finalicen las acciones de otros, sin hacer, decir o moverse, simplemente mirando lo que ocurre ante sus ojos.

Técnica: aproximaciones sucesivas; entrenamiento en tiempo de demora R y tolerancia por tanto a la frustración; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; imitación; control postural.

7.157.2

-Conoce y entiende la actividad en cuestión.

Descripción: el alumno aprende a comprender ejecutar la actividad, a partir de la instrucción recibida, las ayudas dispensadas por el adulto-guía, y la mejora en las pautas atencionales ante aquello que realiza.

Técnica: aproximaciones sucesivas; control postural; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; actividades motivantes.

7.158.2

-Necesita refuerzos para evitar el cansancio que le produce mantener la atención y así prolongar los periodos en aquellas actividades que más le cuestan.

Descripción: el alumno precisa de ayudas y soporte por parte del adulto-guía para ir mejorando el control de su atención.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; segmentación de las actividades; actividades motivantes.

7.159.2

-Se fija en sus compañeros, identifica modelos.

Descripción: el alumno ha generalizado el prestar atención al adulto-guía, a sus compañeros de aula, iguales, que podrán actuar como figuras significativas.

Técnica: aproximaciones sucesivas; imitación; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

7.160.2

-Puede copiar movimientos y canciones, mirando a sus compañeros.

Descripción: el alumno ha aprendido a mirar e identificar a sus compañeros, para posteriormente, a modo de personas significativas, poder copiarlos.

Técnica: imitación; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales.

7.161.2

-Imitar conductas más complejas y secuenciadas.

Descripción: el alumno es capaz de copiar acciones segmentadas que van más allá del puro movimiento.

Técnica: aproximaciones sucesivas, ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; imitación.

7.162.2

-Señalar para pedir.

Descripción: Item **general** que propicia la Comunicación, en el que la atención al otro es fundamental.

Técnica: aproximaciones sucesivas, ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; imitación.

7.163.2

-Le gusta mirar las fotos y lo puede hacer de forma espontánea.

Descripción: el alumno aprende a mirar imágenes conocidas, a modo de fotos, y lo puede hacer de forma autónoma, manifestando además interés y satisfacción. A. Indicador de Motivación.

Técnica: aproximaciones sucesivas; entrenamiento en la atención a imágenes; imitación; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

7.164.2

-Es capaz de dirigirse al sitio adecuado sólo con mirar la foto.

Descripción: el alumno es capaz de prestar atención a una imagen y obtener información sobre lo que a continuación debe hacer.

Técnica: aproximaciones sucesivas, entrenamiento en la atención a imágenes; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

7.165.2

-Mirar/hacer actividades uno mismo; otros/ampliar campos de intereses/dotar de sentido.

Descripción: el alumno aprende a desarrollar capacidades para realizar diferentes actividades, solo o en grupo, haciendo uso de la información previa.

Técnica: entrenamiento en la comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; imitación; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.
Indicador de Evolución.

7.166.2

-Atención y coordinación óculo-manual en las actividades de ésta área. Le gustan mucho, a pesar de que conviene cambiar de materiales y de actividad para no perder su atención y mantenerle motivado.

Descripción: el alumno es capaz de coordinar de forma adecuada la atención con las habilidades de Motricidad Fina.

Técnica: ayudas físicas y verbales; intercambio de tareas; actividades motivantes; segmentación de las actividades; refuerzo positivo aproximaciones sucesivas.

7.167.2

-Mejora su autonomía e independencia del adulto. Muchas de las tareas puede hacerlas sin que el adulto esté a su lado.

Descripción: Mediante la atención, la comprensión y la aceptación de los entornos, se fomenta la Autonomía. Item General.

Técnica: entrenamiento en la comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; imitación; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

7.168.2

-Inicia conductas de interacción por iniciativa propia.

Item General.

7.169.2

-Se ríe en los juegos de interacción, p.ej, cuando ve que van a por él.

Descripción: el alumno es capaz de identificar acciones con movimientos visibles, de los otros hacia él, y comprender sus consecuencias siempre que previamente haya sido entrenado.

Técnica: Aproximaciones sucesivas; imitación; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo;

Item de Motivación

7.170.2

-Puede interactuar, en el recreo, ocasionalmente, con otros niños.

Descripción: el alumno es capaz de dirigirse a determinadas personas significativas y actuar como agente social.

Técnica: aproximaciones sucesivas; imitación; moldeamiento; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales. Item General.

Categoría 8: Anticipación.

Enunciados.

8.171.2

-Atento mientras “ocurren” las actividades.

Descripción: el alumno aprende a atender mientras se desarrollan las actividades, previamente anticipadas.

Técnica: ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; entrenamiento en organizadores ambientales.

8.172.2

-Conoce, y entiende las tareas a realizar.

Descripción: el alumno ha obtenido previa información de lo que va a hacer, o de lo que va a ocurrir.

Técnica: entrenamiento en el uso y comprensión de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

8.173.2

-Mirar/hacer actividades uno mismo; otros/ampliar campos de intereses/dotar de sentido.

Descripción: el alumno aprende a desarrollar capacidades para realizar diferentes actividades, solo o en grupo, haciendo uso de la información previa.

Técnica: entrenamiento en la comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; imitación; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.
Indicador de Evolución.

8.174.2

-Hábitos de trabajo: uso adecuado del material; principio y final de la tarea.

Descripción: el alumno añade a su repertorio cognitivo la capacidad de anticipar el conjunto de hábitos que ha de poner en práctica en el momento de realizar determinadas tareas y actividades, comprendiendo así mismo el principio y el final de las mismas, segmentando la acción.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; imitación.

8.175.2

-Respeto turnos.

Descripción: el alumno aprende a reconocer los momentos de espera que anteceden a la realización de su acción en un espacio social y comunicativo.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; imitación.

8.176.2

-Saber esperar sin estrés, sin inquietarse.

Descripción: el alumno aprende, habiendo obtenido información previa, a tolerar la frustración ante la demora de la acción.

Técnica: comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; imitación.

8.177.2

-Manejo de las nociones temporales en las actividades cotidianas escolares.

Descripción: el alumno aprende a orientar temporalmente y a ubicar en el transcurso de la jornada escolar, lo que va a ir ocurriendo a lo largo del día.

Técnica: comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

8.178.2

-"Pie" para comenzar algunas actividades.

Descripción: el alumno aprende a identificar la clave, física, visual o comunicativa que le permite reconocer el comienzo de las actividades.

Técnica: comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

Item General, base Acción Guiada.

8.179.2

-Hábitos instaurados para el seguimiento del Pictograma.

Descripción: el alumno ha incorporado a su repertorio cognitivo el conjunto de hábitos aprendidos mediante la previa información, secuenciación y realización de las diferentes actividades.

Técnica: comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

8.180.2

-Comprensión y Generalización de las SEÑALES comunicativas.

Descripción: el alumno ha aprendido a identificar aquellas señales que preceden a inputs comunicativos.

Técnica: comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; imitación.

8.181.2

-Identificación y comprensión de las señales ó estímulos que le pueden ayudar a prever acontecimientos.

Descripción: el alumno ha aprendido a identificar aquellas señales que preceden a situaciones o eventos conocidos.

Técnica: comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

8.182.2

-Comprensión y control del entorno.

Descripción: el alumno ha aprendido a extraer redundancias del entorno al haber recibido información previa sobre lo que va a ocurrir y cómo actuar en él.

Técnica: comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; imitación.

8.183.2

-Comprensión de secuencias.

Descripción: el alumno ha aprendido a segmentar actividades y acciones, a partir de la secuenciación de las mismas.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

8.184.2

-Relacionar anticipación/recuerdos/esquemas/dar sentido.

Item General. A desarrollar explicación. Muy interesante.

8.185.2

-Autonomía para desplazarse al lugar indicado por el panel Pictograma.

Descripción: el alumno aprende a realizar el sentido de la actividad indicado en el panel, de forma autónoma, y desplazándose a diferentes contextos.

Técnica: comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; imitación.

8.186.2

-Aferentización.

Descripción: el alumno está atento e inmerso en el contexto, como agente instrumental.

Técnica: comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; imitación.

8.187.2

-Reconocimiento de rutinas y acontecimientos.

Descripción: el alumno ha aprendido a reconocer y llevar a la práctica aquellas rutinas que forman parte del conjunto de acontecimientos en el día a día escolar.

Técnica: comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

8.188.2

-Aceptación de nuevos alimentos.

Descripción: el alumno ha aprendido a aceptar nuevos alimentos, aprendiendo a reconocer la diferencia entre los mismos y a aceptarla.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; anticipación y previsión nuevos cambios.

8.189.2

-Aceptación paulatina (Aprox. Sucesivas) de los nuevos contextos, del nuevo colegio, disminución rabieta (3 días al empezar nuevo colegio).

Descripción: el alumno ha aprendido a conocer, aceptar y participar en nuevos contextos del edificio escolar, redundando positivamente en su comportamiento.

Técnica: comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

Indicador de Evolución.

8.190.2

-Acepta lugares nuevos.

Descripción: el alumno ha aprendido a ser tolerante con los nuevos espacios y contextos.

Técnica: comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

8.191.2

-Cumplimiento y ejecución de horarios rigurosos en hábitos de autonomía.

En algunas ocasiones, se ha desplazado solo.

Descripción: el alumno ha aprendido a orientarse temporalmente a partir de los paneles anticipatorios, mejorando así su autonomía personal, incluyendo hábitos de higiene y posibles desplazamientos.

Técnica: comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; imitación.

8.192.2

-Mayor tolerancia a los cambios/ mayor flexibilidad.

Descripción: el alumno ha aprendido a reconocer y anticipar los cambios, evitando así conductas disruptivas fruto de la inflexibilidad a la comprensión de los mismos.

Técnica: comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; imitación.
Índice de Evolución.

8.193.2

-No hay problemas de adaptación en los cambios.

Descripción: el alumno ha aprendido a reconocer y anticipar los cambios, evitando así conductas disruptivas fruto de la inflexibilidad a la comprensión de los mismos.

Técnica: comprensión y uso de organizadores ambientales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; imitación.

Categoría 9: Conductas de Actividad con Meta.

Enunciados:

9.194.2

-Atención.

Descripción: el alumno ha aprendido a mantenerse atento en el transcurso de las actividades.

Técnica: aproximaciones sucesivas; secuenciación de las actividades; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

9.195.2

-Atención en la actividad en cuestión.

Descripción: el alumno ha aprendido a mantenerse atento en el transcurso de las actividades.

Técnica: aproximaciones sucesivas; secuenciación de las actividades; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

9.196.2

-Percepción de cuándo los otros no han terminado, “no han llegado al final”.

(Mirar/hacer/ver qué hacen los otros/ ampliar campos de intereses/dotar de sentido). Item General.

Descripción: el alumno ha aprendido a identificar el final/acabado de las actividades en sus propias acciones y en las de los otros compañeros del aula.

Técnica: aproximaciones sucesivas; secuenciación de las actividades; marcadores de acabado; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

9.197.2

-Reconocer el final de la actividad.

Descripción: el alumno ha aprendido a identificar el final/acabado de las actividades en sus propias acciones y en las de los otros compañeros del aula.

Técnica: aproximaciones sucesivas; secuenciación de las actividades; marcadores de acabado; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

9.198.2

-Respetar turnos.

Descripción: el alumno ha aprendido a identificar los finales dentro de la secuenciación en una actividad de relación con otro/os, sabiendo tolerar la espera y reconociendo el momento de su acción.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

9.199.2

-Actividades sencillas, inmediatas, con un principio y un final: desde imitar un mov. Simple, hasta colocar una tarjeta sobre otra según color y forma.

Descripción: el alumno aprende a reconocer la segmentación y secuenciación de las actividades que le llevan al producto final que confiere sentido a la acción.

Técnica: aproximaciones sucesivas; secuenciación de las actividades; marcadores de acabado ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

9.200.2

-Aumento del tiempo y duración de la actividad inmediata.

Descripción: el alumno es capaz de permanecer mayor tiempo ejecutando una actividad previamente aprendida mediante secuenciación de los diferentes pasos y con un final rápido y preciso.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

9.201.2

-Aumento tareas de ciclo más largo, ya no sólo actividades.

Descripción: el alumno es capaz de permanecer mayor tiempo ejecutando una actividad previamente aprendida mediante secuenciación de los diferentes pasos y con un final rápido y preciso, en la actividad en sí misma y en el conjunto de las mismas u otras tareas.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; organizadores ambientales; secuenciación de las actividades

9.202.2

-Atención constante y mantenida en actividades de Motricidad.

Descripción: el alumno aprende a mantener la atención de forma constante en el desarrollo de todo el conjunto de la actividad, dentro del área de motricidad fina.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; secuenciación de las actividades

9.203.2

-Deseos de hacerlo cuando ve a otro que hace actividades de Motricidad fina.

Descripción: el alumno conoce y reconoce el desarrollo de una actividad y (su producto final) cuando otro lo lleva a cabo.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; pautas atencionales.

9.204.2

-Comprensión de la direccionalidad.

Descripción: el alumno aprende a ver la dirección en la que ocurre la actividad que realiza.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

9.205.2

-Comprensión de los límites en la estructura.

Descripción: el alumno ha aprendido a identificar los límites, a partir del reconocimiento de la direccionalidad y del concepto de acabado.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; secuenciación de las actividades, marcadores de acabado.

9.206.2

-Aprendizaje de rutinas---secuencias---guiones.

Descripción: la comprensión y ejecución de rutinas actúa como precursor de la capacidad de seguir guiones/pautas de actuación, que puedan dar, además, un sentido a su actividad.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; secuenciación de las actividades, marcadores de acabado.

9.207.2

-Aumento del número de actividades que se le ofrecen---ampliación campos de intereses.

Descripción: el alumno acepta mayor número de actividades, las puede secuenciar, pudiendo tener relación, o no, entre ellas. Item General.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; secuenciación de las actividades, marcadores de acabado.

Categoría 10: Imitación.

Enunciados.

10.208.2

-Habilidades para mirar cosas y personas.

Descripción: el alumno ha aprendido a mantener la atención en las personas, en los objetos, y en lo que hacen las personas conocidas de su entorno.

Técnica: ayudas físicas y verbales; moldeamiento; refuerzo positivo.

10.209.2

-Captar modelos.

Descripción: el alumno aprende a mirar con cierta atención a aquellas figuras significativas de su entorno que el adulto-guía dispone para él como posibles referencias.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; pautas atencionales.

10.210.2

-Mayor contraimitación, que supondría estar atento/interesado/captar modelos del otro.

Descripción: el alumno es capaz de llevar a cabo, de forma conjunta con el adulto-guía, relaciones de acción de imitación/Contraimitación.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; pautas atencionales; movimientos y gestos motivantes y de poderosa atracción.

10.211.2

-Como Herramienta para comunicarse.

Descripción: el alumno es capaz de copiar, como una forma de comunicación.Item General.

Técnica: ayudas físicas y verbales; moldeamiento; refuerzo positivo.

10.212.2

-Mayor motivación, que supone le interesa mirar, prestar atención.

Descripción: el alumno presta mas atención a las actividades y situaciones que se le ofrecen. puesto que ya le resultan mas interesantes Mayor predisposición a mirar a los otros, observando, prestando atención, con la posibilidad de poder inferir modelos Item General.

Técnica: ayudas físicas y verbales; moldeamiento; refuerzo positivo.

10.213.2

-Uso "adecuado" de los materiales educativos, "para lo que sirven".

Descripción: el alumno ha aprendido del adulto guía a traves de las consignas y de los modelos que se le ofrecen. Item General.

Técnica: ayudas físicas y verbales; moldeamiento; refuerzo positivo.

10.214.2

-Responder a las interacciones sociales de sus compañeros.

Descripción: el alumno aprende a prestar atención a sus compañeros y a responder a las pautas comunicativas y sociales que se le ofrecen.

Técnica: aproximaciones sucesivas; moldeamiento; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; seguimiento de turnos; pautas atencionales.

10.215.2

-Desarrollo de esquemas, Guiones.

Descripción: la comprensión e imitación de rutinas actúa como precursor de la capacidad de seguir guiones/pautas de actuación, que puedan dar, además, un sentido a su actividad.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; secuenciación de las actividades, marcadores de acabado. Item General.

10.216.2

-Guión juego simbólico.

Descripción: el alumno, a partir de la copia de situaciones simples y básicamente motrices, aprenderá a llevar a cabo mayor número de modelos encadenados y con significado atribuido por el adulto-guía.

Técnica: moldeamiento; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

10.217.2

-Identificar modelos.

Descripción: el alumno, con ayuda del adulto-guía, comienza a tener figuras de referencia que actuarán como posibles modelos para copiar acciones a llevar a cabo, posteriormente, en la vida cotidiana.

10.218.2

-Aprendizaje vicario. Al ver que otro lo hace, lo quiere hacer.

Descripción: el alumno ha aprendido a través de la imitación, hacer lo que hace el otro. Identificando modelos. Item General.

Técnica: moldeamiento; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

10.219.2

-Ve, copia...coopera?.

Descripción: el alumno ha aprendido a través de la imitación, hacer lo que hace el otro. Identificando modelos. Item General.

Técnica: moldeamiento; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

10.220.2

-Inicio de cooperación

Descripción: el alumno comienza a llevar a cabo acciones al unísono con el modelo, como pauta inicial de atención conjunta y cooperación.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; moldeamiento.

10.221.2

x-Inicio de "sintonía" con los demás.

Descripción: la imitación como un intento de interacción, o preludio de la relación con los demás.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; moldeamiento.

10.222.2

x-Interés? Por lo que los otros hacen?. Mira, ve, mira qué hacen...

Descripción: el alumno ha aprendido a través de la imitación, hacer lo que hace el otro. Identificando modelos. Item General.

Técnica: moldeamiento; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales. Item General. Indicador de Motivación.

Categoría 11: Motivación.

Enunciados.

11.223.2

-Mirar las fotos, bienestar emocional.

Descripción: el alumno aprende a prestar atención a estímulos con significados que pueden ser compartidos, además de demostrar alegría al hacerlo. Motivación.

Técnica: moldeamiento; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; seguimiento de rutinas.

11.224.2

-Atención.

Item General descriptor. Intento relacionar como la Motivación va estrechamente ligada al aprendizaje de nuevas, mejores y mayores Pautas de Atención.

11.225.2

-Bienestar (relajado, tranquilo).

Item General descriptor. Intento relacionar como la enseñanza actividades que potencien la Motivación ayuda al alumno a estar más relajado, tranquilo, con mayor bienestar emocional. B. Indicador de Evolución.

11.226.2

-Intención.

Item General descriptor. Intento relacionar como a mayor Motivación, posiblemente mayor capacidad para desarrollar Intención en los alumnos con autismo.

11.227.2

-Mayor NO de situaciones para compartir.

Item General descriptor. Intento relacionar como a mayor Motivación, mayor posibilidades de ampliar el campo de relaciones y situaciones a compartir.

11.228.2

-Más aferentización.

Item General descriptor. Intento relacionar como cuando el niño presenta avances en su motivación, también aparecen avances en su aferentización en el entorno conocido.

11.229.2

-“Cuando las cosas empiezan a interesar es cuando empiezan a tener sentido...?”.

Item General descriptor. Intento relacionar como el aumento en la Motivación también puede llevar a la ocupación/interés por las cosas, y posible desarrollo del sentido de las mismas o de lo que se hace.

11.230.2

-Hacer las cosas solo.

Descripción: el alumno aprende a prescindir de la ayuda del adulto-guía, para poder llevar a cabo aquello que conoce.

Técnica: aproximaciones sucesivas; moldeamiento; ayudas físicas y verbales; retirada paulatina de las ayudas; refuerzo positivo.

11.231.2

-“Aceptar” intenciones y relaciones.

Item General. Intento relacionar como el hecho de estar motivado permite aceptar nuevas relaciones, así como las intenciones de los otros.

11.232.2

-Amplía campos de intereses.

Item General. Intento relacionar como el aumento en la Motivación puede ayudar a abrir un nuevo y más amplio campo de intereses.

Indicadores de Motivación y de Evolución. Items Generales

Categoría 1. Atención Conjunta.

1.17.2

-Actividades que le motivan mucho; es capaz de, cuando ve a otro niño que lo hace, pedir hacerlo.

Item Motivación

1.18.2

-Acepta atenciones y relaciones con sus compañeros.

Item Evolución

1.19.2

-Juega con sus compañeros, puede utilizar diferentes juguetes.

Categoría 3. Interacción.

3.55.2

-Uso funcional de la mirada en actividades que son gratificantes.

Relacionar con motivación y cuándo y qué, porqué, empieza a ser motivante.

Indicador de Motivación.

3.62.2

-Cuando ve a un compañero hacer tareas de Motricidad Fina, solicita hacerlo.

Indicador de Evolución.

Categoría 4. Comunicación.

4.76.2

-Mira cuando le llaman por su nombre.

Indicador de Evolución.

4.95.2

-Aferentizado.

4.106.2

-Mejora en el señalar a distancia.

Indicador De Evolución.

Categoría 5. Percepción de Contingencias.

5.123.2

-Reconoce y generaliza en diferentes contextos escolares.

Indicador de Evolución.

5.127.2

-Respuesta a la voz humana/interacción/sentido de la acción.

Indicador de Evolución.

5.124.2

-Mayor bienestar, relajado, tranquilo.

Indicador de Evolución. Hacia las Respuestas instrumentales.

Categoría 6. Negociación

6.148.2

-Adaptación paulatina a los nuevos contextos.

Item General.

Categoría 7. Pautas Atencionales.

7.151.2

-Mira profesoras y compañeros.

Indicador de Evolución.

7.154.2

-Interés por mirar, mirar algo de los demás, intenciones...cuándo se interesan por lo que hacen los demás?.

Indicador de Motivación. Indicador de Evolución.

7.162.2

-Señalar para pedir.

Item **general** de Comunicación, en el que la atención al otro es fundamental.

7.163.2

-Le gusta mirar las fotos y lo puede hacer de forma espontánea.

Indicador de Motivación.

7.165.2

-Mirar/hacer actividades uno mismo; otros/ampliar campos de intereses/dotar de sentido.

Indicador de Evolución.

7.167.2

-Mejora su autonomía e independencia del adulto. Muchas de las tareas puede hacerlas sin que el adulto esté a su lado.

Item General.

7.168.2

-Inicia conductas de interacción por iniciativa propia.

Item General.

7.169.2

-Se ríe en los juegos de interacción, p.ej, cuando ve que van a por él.

Item de Motivación.

7.170.2

-Puede interaccionar, en el recreo, ocasionalmente, con otros niños.

Item General.

Categoría 8. Anticipación.

8.184.2

-Relacionar anticipación/recuerdos/esquemas/dar sentido.

Item General.

8.186.2

-Aferentización.

-Cuándo generalizas es porque anticipas..? Item General. Reflexionar el enunciado anterior, y si el hecho de recibir información previa, comprenderla, absorberla, que forme parte de tu repertorio cognitivo, es un índice de aferentización.

8.173.2

-Mirar/hacer actividades uno mismo; otros/ampliar campos de intereses/dotar de sentido.

Indicador de Evolución.

8.189.2

-Aceptación paulatina (Aprox. Sucesivas) de los nuevos contextos, del nuevo colegio, disminución rabietas (3 días al empezar nuevo colegio).

Indicador de Evolución.

8.192.2

-Mayor tolerancia a los cambios/ mayor flexibilidad.

Indicador de Evolución.

Categoría 9. Conductas con Meta.

9.196.2

-Percepción de cuándo los otros no han terminado, “no han llegado al final”.

(Relacionar mirar/hacer/ver qué hacen los otros/ ampliar campos de intereses/dotar de sentido).

Item General.

9.206.2

-Aprendizaje de rutinas---secuencias---guiones.

Item General. Se expone como la comprensión y ejecución de rutinas puede ser la antesala de la capacidad de seguir guiones/pautas de actuación, que puedan dar, además, un sentido a su actividad.

9.207.2

-Aumento del número de actividades que se le ofrecen---ampliación campos de intereses.

Item General.

Categoría 10. Imitación.

10.211.2

-Herramienta para comunicarse.

Item General. Se relaciona la imitación dentro del conjunto de herramientas, como decía Vygotsky, que ayudan a desarrollar la Comunicación.

10.212.2

-Más motivación, que supone le interesa mirar, prestar atención.

Item General. Se propone que al estar más motivado, aferentizado pues, y conocedor y ejecutor en su entorno, tendrá mayor predisposición a mirar a los otros, observando, prestando atención, con la intención de poder inferir modelos.

10.213.2

-Uso “adecuado” de los materiales educativos, “para lo que sirven”.

Item General. La imitación, como **Técnica**, ha sido fundamental.

10.215.2

-Desarrollo de esquemas, guiones.

Item General. Se desarrolla la idea mencionada anteriormente: imitación, vector, herramienta, actividad con sentido que guía pautas de acción, por lo tanto de comportamiento inducido mediante guiones.

10.218.2

-Aprendizaje vicario. Al ver que otro lo hace, lo quiere hacer (reconocimiento de modeloModelos).

Item General. Se reflexiona sobre el aprendizaje, la imitación y el aprendizaje vicario en alumnos con TEA. Si se consigue desarrollar, mejoras, pues, en el estilo de aprendizaje y en el estilo “humano” de

aprendizaje para el desarrollo.

10.219.2

-Ve, copia...coopera.

Item general. Se infiere que de las pautas atencionales, a la capacidad de copiar a los otros, se puede tender un puente de significado social que lleve a la cooperación.

10.220.2

-Como inicio de cooperación.

Indicador de evolución.

10.221.2

-Inicio de "sintonía" con los demás.

Item General. Se relaciona como la imitación, puede aparecer como un intento de interacción, o prelude de la relación con los demás.

10.222.2

x-Interés? Por lo que los otros hacen?. Mira, ve, mira qué hacen...

Item General. Se deduce que la imitación puede actuar, si mejora su aprendizaje, como un Indicador de Motivación.

Categoría 11: Motivación.

11.224.2

-Atención.

Item General descriptor. Se expone como la Motivación va estrechamente ligada al aprendizaje de nuevas, mejores y mayores Pautas de Atención.

11.225.2

-Bienestar (relajado, tranquilo).

Item General descriptor. Se expone como la enseñanza actividades que potencien la Motivación ayuda al alumno a estar más relajado, tranquilo, con mayor bienestar emocional. B. Indicador de Evolución.

11.226.2

-Intención.

Item General descriptor. Se expone como a mayor Motivación, posiblemente mayor capacidad para desarrollar Intención en los alumnos con autismo.

11.227.2

-Mayor NO de situaciones para compartir.

Item General descriptor. Se expone como a mayor Motivación, mayor posibilidades de ampliar el campo de relaciones y situaciones a compartir.

11.228.2

-Más aferentización.

Item General descriptor. Se expone como cuando el niño presenta avances en su motivación, también aparecen avances en su aferentización en el entorno conocido.

11.229.2

-“Cuando las cosas empiezan a interesar es cuando empiezan a tener sentido...”.

Item General descriptor. Se expone como el aumento en la Motivación también puede llevar a la ocupación/interés por las cosas, y posible desarrollo del sentido de las o de lo que se hace.

11.230.2

-Hacer las cosas solo.

11.231.2

-“Aceptar” intenciones y relaciones.

Item General. Se expone como el hecho de estar motivado permite aceptar nuevas relaciones, así como las intenciones de los otros.

11.232.2

-Amplía campos de intereses.

Item General. Se expone como el aumento en la Motivación puede ayudar a abrir un nuevo y más amplio campo de intereses.

CASO 2. M. M.

Antes de comenzar con su exposición, habremos de recordar como en el Apartado 3, acerca del Análisis de Casos, informamos puntualmente de toda la casuística referente a M, coordenadas familiares, escolares, estilo de enseñanza, características personales del alumno,

En el Vademécum que presentamos, fruto del análisis de los Informes estudiados, se ofrece un dossier de Actividades para llevar a cabo el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Este Dossier, se presenta a modo de recuento, de las actividades, clasificándolas en función de las diferentes categorías.

Los diferentes enunciados, junto con sus explicaciones, actuarán como el conjunto de exposiciones que resumen la actividad, el área, y el proceso de enseñanza/aprendizaje habido entre aprendiz y adulto-guía.

Los Enunciados pueden considerarse como proposiciones o asertos de la práctica cotidiana, de los que se puedan deducir futuras generalizaciones.

El hecho de que algunos ítems puedan parecer susceptibles de pertenecer a una o varias categorías, entresacados además dentro del contexto de cada uno de los Informes individuales del Alumno, indica cómo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se solapan en muchas ocasiones, las diferentes acciones educativas y terapéuticas que conllevan al desarrollo.

Los propios mecanismos y procesos del desarrollo, también se solapan y entrelazan entre si.

La categoría 2 correspondiente a la Atención Guiada es un exponente de la actuación transversal de la misma, en el conjunto de los ítems presentado, y como soporte general de todas ellas.

Igualmente, se entresacan de todos ellos 3 tipos de Indicadores, que se presentan como propuestas para futuros trabajos en los que se puedan desarrollar, y a modo de prospectiva: una Guía de Actividades; una Escala de Observación de Categorías “diana”; así como sendas Escalas de Evolución y Motivación.

Los ítems a considerar son:

-Item General: cuando forma parte del aprendizaje, como resultado de la enseñanza, y necesario para poder seguir trabajando de forma progresiva.

-Item de Evolución: cuando dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, se produce, o se puede producir un salto cualitativo en el desarrollo.

-Item de Motivación: cuando el alumno muestra interés, preferencia, entusiasmo, inclinación hacia lo que hace, se le enseña, o aprende.

Enunciados finales obtenidos del análisis y transcripción de los informes del Alumno 1 en cada una de las categorías:

Numeración: Categoría; numero de enunciado; caso.

Categoría 1: Atención Conjunta.

Enunciados

1.1.1.

-Realización de actividades variadas de mesa de forma conjunta con el adulto.

Descripción: el adulto-guía y el alumno realizan tareas diversas (Ver dossier actividades) sobre una mesa que actúa como un espacio común que contiene las acciones a llevar a cabo, y que propicia el hecho de que todas las tareas se realicen de forma conjunta ó compartida, elicitando las respuestas del niño a partir de las acciones propuestas por parte del adulto.

Técnica: Imitación; moldeamiento; orden verbal, refuerzo positivo.

1.2.1.

-Se mantiene y usa el Contacto Ocular como regulación de la atención de los demás, tanto en situaciones naturales como estructuradas; como anticipación/petición en juegos de interacción/cooperación, ante cambios imprevistos (demanda de información).

Descripción: el niño aprende a mirar al adulto y a mantener su mirada. Posteriormente aprende a usar la misma como herramienta para la comunicación, tanto para pedir que ocurra aquellos acontecimientos concretos que a él le gusta que ocurran y que dependen de las acciones del otro, como para pedir información sobre algo que acontece y que no entiende.

Técnica: Refuerzo positivo, inmediato al establecimiento de miradas, discriminación contingencia positiva que acontece, de carácter social y no físico. Juegos constantes físicos (Ver dossier actividades), adulto-guía/alumno, de forma compartida e interaccionada.

1.3.1.

-Mira con más frecuencia al adulto en las actividades de la tríada, destacando la “calidad, frecuencia y diversidad de personas”.

Descripción: fruto de las actividades anteriores, el niño comienza a mirar con mayor frecuencia al adulto frente al objeto cuando todos ellos están situados en una perspectiva compartida. (Indicador Motivación. Como aspecto “normalizado” de la tríada).

Técnica: Refuerzo positivo, aprendiendo a discriminar las contingencias de carácter social que ocurren a continuación de las miradas. Intercambio de expresiones emocionales positivas, independientemente de que se sea consciente de ello o no.

1.4.1.

-Aumento periodos atencionales, 15-20 min; tríada 5-10 min. Interacción adulto-niño, así como el repertorio de “actividades funcionales en mesa”.

Descripción: El adulto y el niño comparten periodos atencionales bien en situaciones cara a cara, en las que además se comparten expresiones emocionales positivas, o bien compartiendo miradas con el uso simultáneo de objetos. (Indicador Motivación).

Técnica: El adulto demora la aplicación del refuerzo positivo, bien sea social o físico, de manera que el niño aprende a tolerar la demora, y por lo tanto a controlar su frustración, a comprender la aplicación del refuerzo dentro de periodos de tiempo más normalizados, y, especialmente, a comprenderlos dentro de su dimensión social y comunicativa, como intercambio de turnos.

1.5.1.

-Juego simbólico de forma dirigida por el adulto, aumentando la variedad.

Descripción: el adulto propicia de forma clara y sencilla, esquemas, antecedentes de otros guiones más complejos, al niño. Siempre dirigidos, el matiz de “compartido” es esencial en el transcurso de la actividad.

Técnica: imitación; moldeamiento. El adulto guía al niño en la realización de las actividades, aprendiendo a ejecutar movimientos físicos emuladores de otros componentes o movimientos abstractos.

1.6.1.

-Pautas muy simples de acción conjunta, como devolver una pelota.

Descripción: El adulto guía la acción creando situaciones simples con respuesta inmediata por parte del niño y contingente a la acción del adulto.

Técnica: la acción es reforzante en sí misma y guiada desde el principio en toda su totalidad, siendo visible la causa y el efecto.

1.7.1.

-Comienza enseñanza Habilidades Mentalistas, identificando emociones, y posteriormente reconoce reír y llorar, enseñándole a generalizarlo.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a discriminar en imágenes y posteriormente en la propia cara y en la del otro, diferentes expresiones a las que se le pondrán diferentes nombres. Progresivamente se aumentará el número de sujetos con diferentes emociones.

Técnica: Imitación; discriminación de dibujos y fotos.

1.8.1.

-Comprender, ejecutar órdenes.

Descripción: Dentro del concepto de la Atención Conjunta, el alumno mejora sus habilidades comunicativas realizando tareas o acciones a expensas de las órdenes que el adulto-guía le proporciona.

Técnica: Moldeamiento; ayudas físicas y verbales; moldeamiento. Tareas muy sencillas en sus comienzos con un final inmediato y contingente con la acción ejecutada.

1.9.1.

-Comprensión esquema corporal, aumentando la complejidad de la pregunta.

Descripción: El alumno reconoce las partes del cuerpo en situación compartida con el adulto-guía que le va indicando su discriminación y localización.

Técnica: Refuerzo positivo; imitación; moldeamiento; comprensión y ejecución órdenes verbales.

1.10.1.

-Imitación-contraimitación de sonidos. Variedad de sonidos, sílabas, una gama de 29, y palabras.

Descripción: El alumno aprende, durante la situación compartida, habilidades comunicativas que le permiten nombrar, identificar, expresar.

Técnica: Imitación; las mutuas acciones en sí, actúan como reforzadoras en el marco de la interacción social.

1.11.1.

-Imitación espontánea.

Descripción: El alumno imita los movimientos que le proporciona el adulto guía, pasando de una situación estructurada, a poder hacerlo en cualquier situación que el adulto-guía le oferte.

Técnica: Imitación; moldeamiento; refuerzo positivo, tanto de las acciones realizadas, como de la atención orientada y mantenida hacia el adulto.

1.12.1.

-Protos, enseñándole, y ante objetos ó situaciones “a elegir”: gestos naturales. Señalar, moldeando, extendiendo la palma hacia arriba.

Descripción: actividad definida por antonomasia como característica del conjunto de actividades de los mecanismos de la Atención Conjunta, consistente en pedir, señalar al adulto sobre algo que quiere o llama su atención, sin intervenir las palabras, sino simplemente, gestos naturales.

Técnica: Moldeamiento; Imitación; refuerzo positivo. Los objetos, comida, juegos a elegir que se proporcionan son de un alto grado de satisfacción para el niño.

1.13.1.

-Señalando a distancia, puede mantener la mirada de forma espontánea y de forma simultánea nombrar, pedir, identificar. Alterna, pues, y con frecuencia, la mirada al adulto y al objeto de su interés, nombrando el objeto ó en espera de respuesta.

Descripción: En situación compartida, el niño es capaz de mantener la atención y orientación hacia el adulto-guía. Le hace partícipe de sus deseos, y para ello es capaz de desarrollar conductas instrumentales. Indicador Motivacional.

Técnica: Imitación; Moldeamiento; Refuerzo positivo; Aproximaciones sucesivas; Enseñanza de la “espera”, demora en la entrega de lo elegido.

1.14.1.

-Se deja regular por el adulto, creando una estructura de trabajo. Le gusta la actividad, “coge” el sentido de la misma.

Descripción: Comparte con el adulto-guía la situación de trabajo, desde el principio hasta el final, optando por ello y en lugar de sus conductas repetitivas, ritualistas e inflexibles. Indicador Motivacional.

Técnica: Refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas.

1.15.1.

-Juegos circulares, centrados en el propio cuerpo, con gran variedad de ellos.

Descripción: El adulto-guía juega con el niño, en una situación muy próxima, “cuerpo a cuerpo”, o también denominado como “cachorro” (Rivière) mediante actividades muy sencillas típicas de los “juegos de bebés”. El efecto “boomerang” es constante, siendo muy fácil que el niño sea receptivo a los mismos, así como la velocidad en la ejecución de los mismos, y la variedad.

Técnica: Imitación; actividades compartidas de contingencia inmediata; refuerzo positivo; movimiento y voz constante por parte del adulto.

1.16.1.

-Juegos de escondite, de conductas anticipatorias, aumento miradas espontáneas con sonrisas.

Descripción: El adulto y/o el niño se tapan o esconden con una cortina, en una caja, bajo una mesa. El otro debe encontrar el escondite y además expresar su agrado y sorpresa. Indicador Motivacional.

Técnica: Imitación; Refuerzo positivo; percepción causa-efecto.

1.17.1.

-Imitación-contraimitación de movimientos, aumentando el número de ellos.

Descripción: El adulto-guía y el alumno se copian mutuamente movimientos sencillos y fáciles de ejecutar. Es el adulto el que dispone las condiciones para que esto ocurra, optando por modelos de movimientos propios del repertorio del niño, y consiguiendo que la manifestación de los mismos cuando él los lleva a cabo, sean de su agrado e interés.

Técnica: Imitación; Refuerzo Positivo; capacidad de gestualizar, agrandar y exagerar los movimientos.

1.18.1.

-Actividades conjuntas en mesa; negociación de las mismas, así como aumento de la frecuencia y duración de las mismas. Aumenta las conductas de imitación motora.

Descripción: Adulto-guía y alumno comparten un espacio común, en el que las actividades a desarrollar, bien con objetos o juegos, bien imitando modelos el uno del otro, actúan como contingentes y reforzadoras de las que les precede. El periodo de realización de las mismas va aumentando paulatinamente.

Técnica: Imitación; refuerzo positivo; percepción de contingencias; enseñanza de turnos mediante actividades reforzadoras en y durante el intercambio.

1.19.1.

-Mirada sostenida en juegos de cooperación. Gestos, miradas, como “señales de anticipación”, peticiones en forma “fragmentos de conducta”, en juegos de interacción (ojo, antesala suspensión?).

Descripción: La mirada sostenida con el adulto-guía precede a la realización de la actividad. Actúa como señal de la actividad interactiva que se va a llevar a cabo Indicador de Motivación.

Técnica: Refuerzo positivo social; enseñanza de turnos; percepción y anticipación de contingencias.

1.20.1.

-Juegos de escondite y de cooperación con objetos. Disminuyen las ayudas en los juegos de cooperación con objetos.

Descripción: El adulto simula que esconde algo a la vez que le ayuda a descubrirlo, siendo en todo momento, una actividad común y compartida.

Técnica: Imitación; actividades reforzadoras en sí mismas; creación de expectativa e interés por lo que está ocurriendo.

Categoría 2: Acción Guiada.

Enunciados:

2.21.1

-El contacto ocular se le enseña como pauta comunicativa, para pedir algo, y especialmente como instauración del seguimiento de turnos.

Descripción: El adulto guía la mirada del niño hacia la suya, como antecedente inmediato de un intercambio positivo.

Técnica: Refuerzo positivo; ayuda física; orden verbal.

2.22.1

-También se le enseña en situaciones estructuradas con el adulto en tareas de motricidad fina. Aumenta la motivación, el interés, y la capacidad de cooperar, con el otro, y con el otro y con objetos.

Descripción: El adulto compagina la mirada entre ambos con el hecho de compartir y realizar tareas

d motricidad fina, sobre mesa, juntos. Siendo ambas conductas producto de intercambio entre ellas.

Técnica: Refuerzo positivo; intercambio de turnos; ayuda verbal y física.

2.23.1

-Se le enseña a estar sentado en estas situaciones, aprendiendo también así a ser más flexible.

Descripción: El adulto-guía hace que ocurra de forma compatible el estar sentado/mirar/hacer/intercambiar acciones.

Técnica: Refuerzo positivo; DRO; ayuda verbal y física.

2.24.1

-Control postural y hábitos de trabajo mediante órdenes verbales que le marcan la atención "Mira aquí".

Descripción: El adulto-guía procura que su postura sentado y ante la mesa como espacio común, sea propicia para realizar las tareas con mayor atención, favoreciendo la ejecución de la tarea y evitando distracciones.

Técnica: Refuerzo positivo; ayuda física; ayuda a través de órdenes verbales.

2.25.1

-Se alternan periodos atencionales adulto/interacción terapeuta-niño, así como mayor variedad de actividades funcionales de mesa. (Abril 2.001).

Descripción: El adulto guía al alumno en el intercambio de miradas entre ambos y en la ejecución de las tareas.

Técnica: Intercambio de turnos; refuerzo positivo; imitación; moldeamiento.

2.26.1

-Imita frente al modelo del adulto.

Descripción: El adulto-guía propicia el modelo frente al alumno al que a su vez ayudará para que la copia del mismo sea posible.

Técnica: Moldeamiento; imitación; ayuda física; refuerzo positivo.

2.27.1

-Por imitación se trabaja estructura de juego simbólico.

Descripción: El adulto-guía realiza movimientos ante el alumno que simulan juegos o representación de otras acciones.

Técnica: Imitación; moldeamiento; refuerzo positivo; ayuda física y verbal.

2.28.1

-Discriminación Habilidades Académicas, colores, formas, tamaños.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a discriminar formas, tamaños, colores, siguiendo las tareas habituales de la programación curricular en Educación Infantil. Indicador Evolución. (Enseñanza formal).

Técnica: Ayudas físicas y verbales; organización espacio-temporal de la presentación de los estímulos; orden verbal.

2.29.1

-Empareja y reconoce imágenes iguales.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a fijar su atención sobre determinado estímulo, para posteriormente saber reconocer a su igual.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; orden verbal.

2.30.1

-Pautas de acción conjunta simples, como devolver una pelota.

Descripción: El adulto guía la acción creando situaciones simples con respuesta inmediata por parte del niño y contingente a la acción del adulto.

Técnica: la acción es reforzante en sí misma y guiada desde el principio en toda su totalidad, siendo visible la causa y el efecto.

2.31.1

-Habilidades mentalistas, reconoce reír de llorar, hay que generalizarlo.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a discriminar en imágenes y posteriormente en la propia cara y en la del otro, diferentes expresiones a las que se le pondrán diferentes nombres. Progresivamente se aumentará el número de sujetos con diferentes emociones, así como las diferentes emociones.

Técnica: Imitación; discriminación de dibujos y fotos.

2.32.1

-Atención, aceptación y ejecución de órdenes sencillas.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a prestar atención cuando él le habla y ejecutar las acciones que le pide.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; moldeamiento; orden verbal.

2.33.1

-Imitación y contraimitación de sonidos y sílabas. El niño se fija mucho en la boca.

Descripción: El alumno aprende, guiado por el adulto y durante la situación compartida, habilidades comunicativas que le permiten nombrar, identificar, expresar.

Técnica: Imitación; las mutuas acciones en sí, actúan como reforzadoras en el marco de la interacción social.

2.34.1

-Gestos naturales y prelingüísticos. Se le moldea el gesto de señalar, extender la palma de la mano hacia arriba....

Descripción: actividad definida por antonomasia como característica del conjunto de actividades de los mecanismos de la Atención Conjunta, consistente en pedir, señalar al adulto sobre algo que quiere o llama su atención, sin intervenir las palabras, sino simplemente, gestos naturales.

Técnica: Moldeamiento; Imitación; refuerzo positivo. Los objetos, comida, juegos a elegir que se proporcionan son de un alto grado de satisfacción para el niño.

2.35.1

-En el adiós necesita todavía ayuda para dirigir la mirada de forma simultánea.

Descripción: El adulto guía al alumno en la ejecución del movimiento del “adiós”, frente a frente.

Técnica: Moldeamiento; imitación; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; orden verbal.

2.36.1

-Regulación y dirección por parte del adulto frente a materiales de coordinación viso-manual. Supera conductas inflexibles, admitiendo mayor número de actividades.

Descripción: El adulto-guía propicia un mayor abanico de tareas a realizar, siempre en el espacio de mesa y con tareas manipulativas.

Técnica: Aproximaciones sucesivas; intercambio de turnos; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

2.37.1

-Juegos Circulares con el adulto; escondite; imitación-contraimitación de movimientos.

Descripción: El adulto guía al alumno hacia situaciones compartidas en que las acciones se repiten, siendo una causa de la siguiente. Igualmente se propician situaciones en que los objetos, o las

personas, se ocultan, y hay que, mediante señales anticipatorias, aprender a encontrarlas.

Técnica: Imitación; refuerzo positivo; capacidad de gestualizar y agarrar los movimientos.

2.38.1

-Extinción de conductas inadecuadas (rabieta, deambular sin sentido, apego a objetos...) que conllevan a una mayor flexibilidad, a través de la negociación, uso del DRO.

Descripción: El adulto-guía negocia las diferentes situaciones, de manera que se puedan ir sustituyendo las más disruptivas por otras conductas más normalizadas. Indicador de evolución.

Técnica: DRO; ampliación campos de intereses; negociación.

2.39.1

-Disminuye la ayuda en juegos de cooperación con objetos.

Descripción: El adulto-guía va dosificando las ayudas que propicia al alumno en los juegos compartidos, potenciando así la espontaneidad del alumno y el aprendizaje de nuevas conductas alternativas más normalizadas y de forma más autónoma.

Técnica: Ayudas físicas; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo.

Categoría 3: Interacción.

Enunciados.

3.40.1

-Se le enseñó, negociando objetos y miradas, el seguimiento de turnos.

Descripción: El adulto-guía, en situaciones siempre compartidas con el alumno, enseña el intercambio de miradas y objetos de su agrado que actúan como reforzadores.

Técnica: refuerzo positivo; intercambio de turnos; ayudas físicas y verbales.

3.41.1

-Hacer con el adulto, pequeñas tandas de actividades.

Descripción: El adulto-guía enseña, y dentro de la relación compartida que se ha establecido, a aumentar el número de tareas a realizar, y por lo tanto el campo de intereses.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas.

3.42.1

-Adquirido Contacto Ocular.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a prestar atención al adulto y a mantener la mirada en la suya.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; orden verbal.

3.43.1

-Uso del C.O en diferentes situaciones y funciones: estructuradas y naturales; para regular la atención de los demás; como señal de anticipación/petición en juegos de interacción/cooperación; ante cambios imprevistos.

Descripción: el niño aprende a mirar al adulto y a mantener su mirada. Posteriormente aprende a usar la misma como herramienta para la comunicación, tanto para pedir que ocurra aquellos acontecimientos concretos que a él le gusta que ocurran y que dependen de las acciones del otro, como para pedir información sobre algo que acontece y que no entiende.

Técnica: Refuerzo positivo, inmediato al establecimiento de miradas, discriminación contingencia positiva que acontece, de carácter social y no físico. Juegos constantes físicos (Ver dossier actividades), adulto-guía/alumno, de forma compartida e interaccionada.

3.44.1

-Comentan la “calidad, frecuencia y diversidad de personas” con la que esto ocurre.

Descripción: El alumno ha aprendido a prestar atención a otras personas, a mirarlas y crear pequeñas situaciones interactivas, e incluso con mayor frecuencia. Indicador Motivacional. Indicador Evolutivo.

Técnica: Negociación; refuerzo positivo; DRO; ampliación campos de intereses.

3.45.1

-Por imitación se le enseña pautas para realizar juego simbólico.

Descripción: El adulto-guía muestra modelos acerca de juegos simulados.

Técnica: Imitación; moldeamiento; refuerzo positivo.

3.46.1

-Imitación hacia los iguales.

Descripción: El adulto-guía propicia situaciones en las que el alumno ha de imitar a sus iguales.

Técnica: Imitación; ayudas físicas y verbales; orden verbal; refuerzo positivo.

3.47.1

-Habilidades Mentalistas, identificar emociones. Reconoce llorar y reír.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a discriminar en imágenes y posteriormente en la propia cara y en la del otro, diferentes expresiones a las que se le pondrán diferentes nombres.

Progresivamente se aumentará el número de sujetos con diferentes emociones, así como las diferentes emociones.

Técnica: Imitación; discriminación de dibujos y fotos.

3.48.1

-Puede alternar mirada adulto y objeto de su interés, esperando respuesta, ó nombrando el E que mira. (Abril 2.001).

Descripción: El adulto-guía le propicia situaciones en las que, poniendo el objeto de su agrado al alcance de su vista, tenga que utilizar la mirada como petición, o nombrar aquello que quiere.

Técnica: Ayudas físicas y Verbales; refuerzo positivo.

3.49.1

-Identifica acciones (Enero 2.001).

Descripción: El adulto-guía le muestra imágenes sobre situaciones que el alumno ha experimentado o visto en otros.

Técnica: Ayudas verbales y físicas; refuerzo positivo; guía para la atención.

3.50.1

-Juegos circulares, cada vez más complejos y variados. Juegos de escondite. Aumento “desde los juegos” de conductas anticipatorias, miradas espontáneas y sonrisas.

Descripción: El adulto guía al alumno hacia situaciones compartidas en que las acciones se repiten, siendo una causa de la siguiente. Igualmente se propician situaciones en que los objetos, o las personas, se ocultan, y hay que, mediante señales anticipatorias, aprender a encontrarlas.

Técnica: Imitación; refuerzo positivo; capacidad de gestualizar y agrandar los movimientos.

3.51.1

-Extinción conductas inadecuadas. Negociación; DRO; se premian los intentos comunicativos.

Descripción: El adulto-guía hace que aparezcan incompatibles l uso de pautas comunicativas adecuadas, con la presentación de conductas aberrantes.

Técnica: DRO; ayudas verbales y físicas, time out.

3.52.1

-“Vínculos claramente establecidos con adultos”, incluso iniciativas de interacción con ellos.

Descripción: El alumno busca y permanece con el adulto, iniciando en algunas ocasiones situaciones de interacción. Perfil de Evolución.

Técnica: ayudas físicas y verbales, moldeamiento; refuerzo positivo.

3.53.1

-Expresividad afectiva marcada hacia personas significativas. Enero 2.001.

Descripción: El alumno demuestra con sus expresiones afecto/alegría ante determinadas personas conocidas e importantes para él. Indicador Motivacional. Indicador de Evolución.

Técnica: refuerzo positivo ante el acercamiento hacia otros; acciones compartidas con todos ellos.

3.54.1

-Mantiene Contacto Ocular y acepta contacto físico durante los juegos de interacción, al igual que mantiene la mirada en juegos de cooperación adulto-objeto-niño. Enero 2.001.

Descripción: El adulto-guía proporciona al alumno situaciones de interacción entre ambos, bien compartiendo objetos, bien con juegos físicos.

Técnica: Ayudas físicas y verbales; contingencias positivas con objetos de intercambio;

3.55.1

-Aumento frecuencia y duración conductas de interacción, especialmente como respuesta elicitada por los otros.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a responder a las conductas de interacción propuestas por otros.

Técnica: Aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

3.56.1

-Juegos de escondite por iniciativa propia.

Descripción: El alumno incita al adulto a jugar con él a juegos de escondite.

Técnica: Refuerzo positivo; intercambio de turnos; conducta instrumental aprendida.

Categoría 4: Comunicación.

Enunciados:

4.57.1

-Para poder utilizar el Contacto Ocular como “pauta comunicativa” empezaron utilizando refuerzo primario, y negociando con periodos de juego en solitario con objetos.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a percibir la contingencia entre mirada entre ambos y

obtención de los objetos que le agradan.

Técnica: Refuerzo positivo; ayudas verbales y físicas.

4.58.1

-Adquiriendo Contacto Ocular de forma espontánea, ante orden, como intento comunicativo ante situaciones de petición/anticipación, ó para reclamar atención.

Descripción: El alumno aprende a utilizar el contacto ocular como antecedente ante la obtención de objetos o actividades de su agrado.

Técnica: Refuerzo positivo; intercambio de turnos.

4.59.1

-Atención de órdenes sencillas, relacionadas con hábitos de trabajo.

Descripción: El Adulto-guía enseña al alumno a prestar atención cuando se le habla sobre algunas actividades ya conocidas a realizar.

Técnica: Refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; orden verbal.

4.60.1

-Partes de la habitación.

Descripción: El alumno presta atención y ejecuta órdenes que se realicen dentro del entorno más próximo.

Técnica: refuerzo positivo; contingencia atención órdenes y ejecución de las mismas; ayudas físicas y verbales; orden verbal.

4.61.1

-Emitir habla espontánea junto con contacto ocular con adulto significativo.

Descripción: El alumno nombra o pide aquello que le interese en el espacio común creado con el adulto-guía, manteniendo la atención hacia él, así como el contacto ocular. Indicador Motivación..

Técnica: Refuerzo positivo de todas y cada una de las situaciones de éste tipo que puedan darse en presencia del adulto.

4.62.1

-Esquema corporal, que va aumentando hasta casi su totalidad

Descripción: El alumno aprende a identificar las diferentes partes de su cuerpo.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; orden verbal; moldeamiento.

4.63.1

-Reconoce y discrimina acciones y nombres

Descripción: El alumno es capaz de diferenciar diferentes nombres escritos, así como imágenes sobre acciones.

Técnica: ayudas verbales y físicas; orden verbal; refuerzo positivo.

4.64.1

-Imitación-contraimitación de sonidos (hasta una gama de 29), sílabas, retahílas, el niño atento, repitiendo, copiando, mirando a la boca del adulto.

Descripción: El adulto-guía enseña al adulto a prestar atención a los modelos bucales que le presenta y que en un principio además son elegidos del repertorio del niño, para posteriormente enseñarle a copiarlos.

Técnica: refuerzo positivo; moldeamiento; capacidad para exagerar y agrandar los movimientos, así como efectuar cambios de tono de voz; discriminación de contingencias, antecedentes y consecuentes.

4.65.1

-Comunicación Bimodal.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a comunicarse mediante habla y habla signada de forma simultánea.

Técnica: Moldeamiento; ayudas verbales y físicas; refuerzo positivo.

4.66.1

-Un par de palabras imitadas espontáneamente.

Descripción: El adulto-guía presenta al alumno palabras a imitar ante el objeto elegido.

Técnica: moldeamiento; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

4.67.1

-Aumenta No imitación palabras

Descripción: El adulto-guía aumenta el número de palabras que presenta al alumno con el fin de que aprenda a imitarlas.

Técnica: moldeamiento; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

4.68.1

-Puede pedir mirando al adulto, y decir, puntualmente algún sonido ante determinado objeto de su

agrado.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a emitir sonidos, y progresivamente palabras, ante el objeto que le interesa.

Técnica: refuerzo positivo; moldeamiento; ayudas físicas y verbales.

4.69.1

-Gestos naturales, protos, señalar moldeando ante objetos de su interés.

Descripción: actividad definida por antonomasia como característica del conjunto de actividades de los mecanismos de la Atención Conjunta, consistente en pedir, señalar al adulto sobre algo que quiere o llama su atención, sin intervenir las palabras, sino simplemente, gestos naturales.

Técnica: Moldeamiento; Imitación; refuerzo positivo. Los objetos, comida, juegos a elegir que se proporcionan son de un alto grado de satisfacción para el niño.

4.70.1

-Señala a distancia, mantiene la mirada espontánea, expresa simultáneamente nombre o petición. También señala dónde cree que debe estar el objeto.

Descripción: El alumno aprende la función de pedir mediante gestos ante un objeto de su agrado, real o por localización especial, aumentando progresivamente la distancia entre niño y objeto.

Técnica: moldeamiento; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

4.71.1

-Identifica objetos, personas, acciones. Llama al otro por su nombre. Uso del sí y del no. Oraciones con S+V; V+CD; S+V+CD.

Descripción: El alumno aumenta progresivamente su capacidad de expresión mejorando su sintaxis y construcción gramatical.

Técnica: refuerzo positivo; moldeamiento; ayudas físicas y verbales.

4.72.1

-Exhaustiva lista de "palabras que Miguel utiliza con sentido".

Descripción: El adulto-guía aumenta progresivamente el vocabulario funcional que el niño puede utilizar en contextos conocidos.

Técnica: Imitación, moldeamiento; refuerzo positivo.

4.73.1

-Desde los juegos, incremento de conductas anticipatorias, miradas espontáneas y sonrisas.

Descripción: El alumno-guía propicia al alumno situaciones lúdicas que permitan al niño utilizar mecanismos de anticipación frente al adulto para que ocurran.

Técnica: ayudas físicas y verbales; identificación contingencias con carácter más social; conductas lúdicas como refuerzo positivo en sí mismo.

4.74.1

-Expresividad afectiva muy marcada hacia figuras significativas.

Descripción: El alumno demuestra con sus expresiones afecto/alegría ante determinadas personas conocidas e importantes para él. Indicador Motivacional. Indicador de Evolución.

Técnica: refuerzo positivo ante el acercamiento hacia otros; acciones compartidas con todos ellos.

4.75.1

-Aumento frecuencia y duración conductas de interacción social, especialmente como respuesta elicitada por los otros. Puede pedir que continúe el juego mediante miradas, gestos, petición oral, ó repitiendo parte del juego.

Descripción: El alumno ha aprendido a identificar los comienzos en las relaciones sociales de las conductas de los otros, siendo capaz de llevar a cabo la función comunicativa de pedir, en la forma que sea, si el juego o actividad es de su agrado.

Técnica: identificación de claves sociales; conductas sociales como refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; generalización de los aprendizajes.

4.76.1

-Comprensión toma de turnos.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a percibir la contingencia entre antecedente y consecuente en situaciones sencillas comunicativas y sociales, aprendiendo así a realizar un intercambio.

Técnica: moldeamiento, ayudas físicas verbales; acciones en sí como refuerzo positivo.

Categoría 5: Percepción de Contingencias.

Enunciados.

5.77.1

-Dificultades en poscomienzos de utilizar la contingencia de la conducta para aprender el contacto ocular, por lo que tuvo que hacer con refuerzo primario. Posteriormente se fue negociando con “periodos de juego solitario con objetos”, “después de hacer algo y de forma conjunto con el adulto y con un mayor predominio de miradas”.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a percibir las contingencias entre causa y efecto,

utilizando sistemáticamente refuerzo comestible de su agrado, para posteriormente pasar éste refuerzo positivo a social.

Técnica: refuerzo positivo; orden verbal; ayudas físicas y verbales.

5.78.1

-Se le enseña a que la mirada actúe como petición cuando quiere algo.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a identificar la contingencia entre su mirada como señal y lo que acontece posteriormente.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; orden verbal.

5.79.1

-Seguimiento de turnos, se le enseña en situaciones de interacción.

Descripción: El adulto-guía generaliza la identificación de contingencias para imbuirlo en un programa de intercambio social.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

5.80.1

-Actividades funcionales de mesa; alternancia periodos deambulacion con periodos de trabajo. Aumento interés por mayor número de actividades, intento de mejorar la flexibilidad.

Descripción: El adulto-guía ayuda al alumno a identificar la contingencia entre situaciones de aprendizaje sentado en mesa, con otras, en un principio más de su agrado, de pasear y deambular sin sentido a modo de refuerzo.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; orden verbal.

5.81.1

-Para regular la atención de los demás; como señal de anticipación/petición en juegos de interacción, ante cambios.

Descripción: El alumno aprende a utilizar la mirada como indicio de pauta comunicativa y de relación. Indicador Motivacional. Indicador de Evolución.

Técnica: refuerzo positivo; identificación de contingencias.

5.82.1

-Alternan y prolongan periodos atencionales con objetos, y de interacción con el adulto.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a prestar atención a los objetos, y a las personas en situaciones compartidas.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

5.83.1

-Emparejar imágenes, discriminar colores.

Descripción: El alumno aprende a través de las ayudas del adulto-guía a identificar semejanzas en las imágenes, y a discriminar las diferencias entre los diferentes colores.

Técnica: ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo.

5.84.1

-Imágenes-objeto; clasificación campos semánticos (animales-frutas).

Descripción: El alumno aprende a comprender, a partir de las ayudas del adulto-guía, las relaciones entre imágenes y objetos iguales, así como a formar categorías agrupando nombres.

Técnica: ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo.

5.85.1

-Alguna emisión espontánea, y algunas veces, mirando al adulto, con carácter de petición ante un objeto deseado.

Descripción: El alumno aprende a identificar y comprender la contingencia entre mirar y/o emitir sonido hacia el adulto cuando se solicita algo de su agrado con fines de conseguirlo.

Técnica: ayudas físicas y verbales; identificación de contingencias; refuerzo positivo.

5.86.1

-Reconoce y discrimina acciones de forma receptiva.

Descripción: El alumno aprende a identificar acciones que el adulto-guía le muestra en imágenes, respondiendo ante la orden que se le da.

Técnica: ayudas físicas y verbales; orden verbal; refuerzo positivo.

5.87.1

-Nombra; identifica personas, objetos, acciones, de forma expresiva.

Descripción: El alumno aprende a identificar la relación entre el objeto y los nombres.

Técnica: ayudas físicas y verbales; identificación de contingencias y “correlación representacional”; refuerzo positivo.

5.88.1

-Uso del sí y del no.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a reconocer aquellas cosas o situaciones de su agrado, y las que no, dándole un referente que le ayude a comunicar a los demás su interés por ello.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; identificación contingencias y correlación representacional; identificación personal de sus apetencias.

5.89.1

-Juegos de interacción, circulares, al menos 8, en el propio cuerpo. Juegos de escondite, aumentando conductas anticipatorias, miradas espontáneas acompañadas de sonrisas.

Descripción: El adulto guía al alumno hacia situaciones compartidas en que las acciones se repiten, siendo una causa de la siguiente. Igualmente se propician situaciones en que los objetos, o las personas, se ocultan, y hay que, mediante señales anticipatorias, aprender a encontrarlas.

Técnica: Imitación; refuerzo positivo; capacidad de gestualizar y agrandar los movimientos.

5.90.1

-Imitación-contraimitación de movimientos.

Descripción: El adulto-guía y el alumno se copian mutuamente movimientos sencillos y fáciles de ejecutar. Es el adulto el que dispone las condiciones para que esto ocurra, optando por modelos de movimientos propios del repertorio del niño, y consiguiendo que la manifestación de los mismos cuando él los lleva a cabo, sean de su agrado e interés.

Técnica: Imitación; Refuerzo Positivo; capacidad de gestualizar, agrandar y exagerar los movimientos.

5.91.1.

-Solicita mediante miradas, sonrisas, gestos, de forma oral, en algunas ocasiones, la continuación del juego de interacción.

Descripción: El alumno aprende la contingencia entre sus señales a modo de conducta de carácter social, y la consecuencia de la acción deseada en situaciones compartidas con otro.

Técnica: ayudas verbales y físicas; acciones resultantes como refuerzo positivo.

5.92.1

-Comprensión y seguimiento de turnos.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a percibir la contingencia entre antecedente y consecuente en situaciones sencillas comunicativas y sociales, aprendiendo así a realizar un intercambio.

Técnica: moldeamiento, ayudas físicas verbales; acciones en sí como refuerzo positivo.

5.93.1

-Gestos, miradas, “señales anticipatorios”, peticiones en forma de “fragmentos de conducta”, durante los juegos, antesala suspensión..?. Enero 2.001.

Descripción: La mirada sostenida con el adulto-guía precede a la realización de la actividad. Actúa como señal de la actividad interactiva que se va a llevar a cabo. Indicador de Motivación.

Técnica: Refuerzo positivo social; enseñanza de turnos; percepción y anticipación de contingencias.

Categoría 6: Negociación.

Enunciados:

6.94.1

-Contacto Ocular, a base de negociación, 1º con comida, y después con “periodos de juego en solitario con objetos” por dificultades para establecer la contingencia, a base de hacer algo de forma conjunta con predominio de miradas con el adulto. Del mismo modo se le enseñaba a utilizarlo como pauta comunicativa. Y también como enseñanza del sutil mecanismo de “seguimiento de turnos”.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a percibir las contingencias entre causa y efecto, utilizando sistemáticamente refuerzo comestible de su agrado, para posteriormente pasar éste refuerzo positivo a social.

Técnica: refuerzo positivo; orden verbal; ayudas físicas y verbales.

6.95.1

-Ante orden, sesión estructurada con tareas de motricidad fina. Ojo, interés, motivación, dejarse hacer algo regulado por el adulto

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno el valor del intercambio entre aquellas conductas que en un principio a él más le interesan, y las nuevas ofrecidas por el adulto, de forma compartida, en mesa, y sobre tareas que fomentan su atención y ejecución de nuevas habilidades.

Técnica: ayudas físicas y visuales; las tareas nuevas en sí, junto con la atención del adulto, como refuerzo positivo.

6.96.1

-Hábitos como permanecer sentado alternando periodos con deambulación.

Descripción: El adulto-guía ayuda al alumno a identificar la contingencia entre situaciones de aprendizaje sentado en mesa, con otras, en un principio más de su agrado, de pasear y deambular sin sentido a modo de refuerzo.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; orden verbal.

6.97.1

-Gran variedad de actividades funcionales de mesa.

Descripción: el adulto-guía y el alumno realizan tareas diversas (Ver dossier actividades) sobre una mesa que actúa como un espacio común que contiene las acciones a llevar a cabo, y que propicia el hecho de que todas las tareas se realicen de forma conjunta ó compartida, elicitando las respuestas del niño a partir de las acciones propuestas por parte del adulto.

Técnica: Imitación; moldeamiento; orden verbal, refuerzo positivo.

6.98.1

-Petición. Mirando al adulto, a veces ha emitido algún sonido o sílabas, parecidos a palabras ante determinados objetos.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno la contingencia entre la emisión de una mirada + palabra o sonido, y la acción resultante, como consecución de sus intereses.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; identificación de contingencias.

6.99.1

-Petición, gesto de extender la mano con la palma hacia arriba.

Descripción: actividad definida por antonomasia como característica del conjunto de actividades de los mecanismos de la Atención Conjunta, consistente en pedir, señalar al adulto sobre algo que quiere o llama su atención, sin intervenir las palabras, sino simplemente, gestos naturales.

Técnica: Moldeamiento; Imitación; refuerzo positivo. Los objetos, comida, juegos a elegir que se proporcionan son de un alto grado de satisfacción para el niño.

6.100.1

-Alternar la mirada del adulto al objeto, en espera de R, ó nombrando el objeto que está mirando.

Descripción: El alumno aprende a utilizar la mirada, de forma alternativa, como pauta y antecedente comunicativo a la expresión de sus deseos.

Técnica: ayudas físicas y visuales; las acciones en sí mismas como refuerzo positivo.

6.101.1

-Peticiones ante la pregunta "¿Qué quieres?". Peticiones espontáneas y generalizadas.

Descripción: El alumno aprende a identificar sus necesidades y apetencias, y a nombrarlas.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; consecución del fin como refuerzo positivo.

6.102.1

-Uso del sí y del no.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a reconocer aquellas cosas o situaciones de su agrado, y las que no, dándole un referente que le ayude a comunicar a los demás su interés por ello.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; identificación contingencias y correlación representacional; identificación personal de sus apetencias.

6.103.1

-Sonrisas. Puede pedir que el juego continúe con miradas, sonrisas, conductas anticipatorias, y hacer juegos de escondite por iniciativa propia.

Descripción: El alumno aprende la contingencia entre sus señales a modo de conducta de carácter social, y la consecuencia de la acción deseada en situaciones compartidas con otro. También puede ejecutar modelos aprendidos sin la presencia del mismo, y ante el adulto.

Técnica: ayudas verbales y físicas; acciones resultantes como refuerzo positivo.

6.104.1

-Extinción de conductas inadecuadas. DRO; premio intentos comunicativos; negociación con objetos y/o actividades.

Descripción: El adulto-guía establece el turno, y por lo tanto la contingencia, entre aquellas actividades u objetos que más le agradan al adulto, y las conductas inadecuadas a extinguir, a las que no les sigue reforzamiento.

Técnica: DRO; ayudas verbales y físicas; establecimiento de turnos.

6.105.1

-Mejora de la flexibilidad. Puede devolver lo que se le pide sin contrariarse, así como cambiar de actividad.

Descripción: El alumno aprende a intercambiar los objetos y actividades, a través del establecimiento de turnos.

Técnica: refuerzo positivo; DRO; materiales analógicos.

6.106.1

-Incremento en frecuencia y duración de las conductas de interacción, especialmente en las elicitadas por otros.

Descripción: El alumno responde a las demandas de interacción de los demás, captando así las señales

sociales de su entorno.

Técnica: ayudas verbales y físicas; refuerzo positivo; comprensión contingencia social.

6.107.1

-Comprensión de turnos y disminución de ayudas para compartir la atención en juegos de cooperación con objetos.

Descripción: El alumno aprende a prestar atención a los juegos realizados en compañía de otro.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; establecimiento de turnos.

Categoría 7: Pautas Atencionales.

Enunciados:

7.108.1

-Contacto Ocular aprendido con refuerzo primario, ante la insistencia de mirar objetos y dificultad para establecer la contingencia. Posteriormente se van negociando “periodos de juego solitario con objetos”, después de hacer algo con el adulto y con objetos.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a mirar a la cara de los demás, evitando así que sólo preste atención a los objetos de su agrado. Estos, junto con sus actividades preferidas, actúan como refuerzo para entender el intercambio.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

7.109.1

-Se le enseña a utilizar la mirada como petición cuando quiere algo, enseñándole así el sutil mecanismo de turnos.

Descripción: El alumno aprende a realizar conductas instrumentales a través de su mirada.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

7.110.1

-Se trabaja C. O ante orden en situaciones estructuradas con el adulto realizando tareas de motricidad fina. Si responde a la orden de “Miguel, mírame”, se le da el objeto en cuestión.

Descripción: El alumno aprende a mirar a través del intercambio de actividades de aprendizaje de su agrado.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

7.111.1

-Mayor frecuencia y tiempo en los periodos atencionales Enero 2.001.

Descripción: El alumno aprende a mirar, constituyéndose en un nuevo hábito en su conducta. Indicador Motivacional.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; control de la demora en el refuerzo.

7.112.1

-Se utiliza el C. O, tanto de forma espontánea, como intento comunicativo, ó ante situaciones de petición/anticipación. Enero 2.001.

Descripción: El alumno aprende a emitir señales con carácter instrumental, y por lo tanto con significado social.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; comprensión de contingencias; establecimiento de turnos.

7.113.1

-Se alargan y prolongan los periodos atencionales de trabajo-cooperación con adulto, y de interacción.

Descripción: El adulto-guía y el alumno aprenden a trabajar juntos, prestando atención a los mismos estímulos a la vez.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; orden verbal.

7.114.1

-Aumenta también la variedad de actividades funcionales de mesa. (Digo que esto sí que son pautas atencionales...)

Descripción: El alumno amplía su campo de intereses, dentro de las actividades funcionales de mesa, y guiado por el adulto.

Técnica: aceptación de la demora en la presentación del refuerzo; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; orden verbal.

7.115.1

-Además de que se amplía la gama, el niño presta gran atención en aquellos movimientos relacionados con la comunicación: boca...

Descripción: El alumno aprende a mirar a otras partes de la cara del interlocutor, especialmente relacionadas con la comunicación y la interacción con los demás.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; expresividad y gestualidad por parte del adulto.

7.116.1

-Pautas simples de A. C., p.ej, devolver una pelota. Periodos cada vez más largos.

Descripción: El adulto guía la acción creando situaciones simples con respuesta inmediata por parte del niño y contingente a la acción del adulto, aumentando paulatinamente la duración de los mismos.

Técnica: la acción es reforzante en sí misma y guiada desde el principio en toda su totalidad, siendo visible la causa y el efecto.

7.117.1

-Habilidades Mentalistas, identificar emociones.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a discriminar en imágenes y posteriormente en la propia cara y en la del otro, diferentes expresiones a las que se le pondrán diferentes nombres. Progresivamente se aumentará el número de sujetos con diferentes emociones, así como las diferentes emociones.

Técnica: Imitación; discriminación de dibujos y fotos.

7.118.1

-Identifica reír y llorar.

Descripción: El adulto se centra en la discriminación de las emociones reír y llorar, como las más fáciles y diferentes entre sí para diferenciar.

Técnica: Imitación; discriminación de fotos y dibujos; expresividad y gestualidad.

7.119.1

-Atención y ejecución de órdenes sencillas.

Descripción: El alumno aprende a responder y llevar a cabo las órdenes sencillas que el adulto le guía.

Técnica: orden verbal; atención hacia el adulto; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; imitación.

7.120.1

-El niño mira fijamente la boca del adulto.

Descripción: El alumno aprende a prestar atención de forma sostenida en los modelos y gestos que presenta el adulto-guía con su boca.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

7.121.1

-Responder a órdenes verbales; Imitación verbal; Uso del lenguaje bimodal.

Descripción: El alumno aprende a establecer pautas comunicativas con el adulto, a través de los sonidos y los gestos.

Técnica: orden verbal; imitación; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; moldeamiento.

7.122.1

-Alteran la mirada adulto-objeto de su interés.

Descripción: El alumno es capaz de utilizar la mirada como señal comunicativa y anticipatorio para solicitar aquello que le agrada, ante el adulto-guía.

Técnica: refuerzo positivo; comprensión de contingencias; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo partiendo de sus intereses.

7.123.1

-Buena coordinación óculo-manual, ya resaltada por Rivière, se le dota de actividades y atención en ellas como: encajes, abrir y cerrar, ensartar aros, torres de cubos. Ha mejorado incluso su tolerancia a pasar de determinado número de ensayos. Admite estructura de trabajo, pues: cumplir un objetivo; actividad con sentido; dejarse regular por el adulto frente a un objeto.

Descripción: El alumno, con buenas capacidades para realizar tareas de motricidad fina, aumenta su repertorio de actividades en éste área. Esto le lleva a una mayor capacidad para asimilar los cambios y poder dejarse guiar por el adulto a lo largo de la estructura de trabajo con mayor naturalidad, y por lo tanto de una forma más normalizada.

Técnica: comprensión de contingencias; habilidades manuales; imitación; actividades reforzantes en si mismas; orden verbal; ayudas físicas y verbales.

7.124.1

-Juegos circulares de interacción, escondite. Aumento de miradas espontáneas acompañadas de sonrisas.

Descripción: El adulto guía al alumno hacia situaciones compartidas en que las acciones se repiten, siendo una causa de la siguiente. Igualmente se propician situaciones en que los objetos, o las personas, se ocultan, y hay que, mediante señales anticipatorios, aprender a encontrarlas.

Técnica: Imitación; refuerzo positivo; capacidad de gestualizar y agrandar los movimientos.

7.125.1

-Imitación-contraimitación de movimientos, imitando movimientos que surgen de forma espontánea de M.

Descripción: El adulto-guía y el alumno se copian mutuamente movimientos sencillos y fáciles de ejecutar. Es el adulto el que dispone las condiciones para que esto ocurra, optando por modelos de movimientos propios del repertorio del niño, y consiguiendo que la manifestación de los mismos cuando él los lleva a cabo, sean de su agrado e interés.

Técnica: Imitación; Refuerzo Positivo; capacidad de gestualizar, agrandar y exagerar los movimientos.

7.126.1

-Disminuyen las ayudas para compartir la atención, en juegos de cooperación con objetos.

Descripción: El adulto guía hace desaparecer paulatinamente las ayudas que le propicia al establecer juegos de interacción en los que se comparte la atención hacia un mismo objeto común.

Técnica: Desvanecimiento de ayudas físicas y verbales; DRO.

Categoría 8: Anticipación.

Enunciados:

8.127.1

-La mirada, como petición, antecede a la acción, como pauta comunicativa.

Descripción: El alumno aprende a utilizar la mirada con carácter instrumental, utilizándolo como señal para iniciar la comunicación y la interacción con el adulto.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; orden verbal.

8.128.1

-Seguimiento de turnos, se enseña, como antesala de las relaciones sociales.

Descripción: El alumno aprende a captar las contingencias en los intercambios sociales, que a su vez actúan como refuerzos positivos.

Técnica: las acciones y actividades compartidas, como refuerzos positivos en sí mismos; ayudas físicas y verbales.

8.129.1

-Adquirido el C. Ocular, como pauta comunicativa ante situaciones de petición/anticipación, ó para

reclamar atención de los demás. Enero 2.001.

Descripción: El alumno aprende a utilizar el contacto ocular como antecedente ante la obtención de objetos o actividades de su agrado, así como la atención del adulto hacia él.

Técnica: Refuerzo positivo; intercambio de turnos; ayudas físicas y verbales.

8.130.1

-Para regular la atención de los demás; como señal de anticipación/ petición en los juegos de interacción-cooperación; ante cambios, con matiz de recabar información...

Descripción: El alumno aprende a utilizar el contacto ocular como conducta instrumental que antecede a las situaciones comunicativas y sociales. Indicador de Evolución.

Técnica: aprendizaje contingencias sociales; las acciones de los demás como refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

8.131.1

-Pautas estructuradas Juego Simbólico.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a seguir la estructura secuenciada de un guión, a través de las acciones que ambos realizan, acerca de una situación simulada.

Técnica: Imitación; ayudas físicas y verbales; moldeamiento.

8.132.1

-Sustitución de objetos. Enero 2.001.

Descripción: El alumno aprende a utilizar un objeto con una función distinta de la que le pertenece.

Técnica: Imitación; moldeamiento; seguimiento de estructuras secuenciadas de guiones; motivación de las actividades en compañía del adulto. Indicador de Evolución. Indicador Motivacional.

8.133.1

-Acciones, dirigidas a E, personas, lugares diferentes.

Descripción: El alumno aprende a realizar conductas instrumentales dirigidas hacia los otros. Indicador de Evolución.

Técnica: motivación de las personas hacia el niño, las personas como refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; moldeamiento.

8.134.1

-Señala a distancia, mantiene la mirada espontánea y simultáneamente expresa el nombre, petición, identificación. También señala el lugar donde cree que está el objeto.

Descripción: El alumno aprende la función de pedir mediante gestos ante un objeto de su agrado, real o por localización especial, aumentando progresivamente la distancia entre niño y objeto.

Técnica: moldeamiento; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

8.135.1

Juegos Circulares, juegos de interacción, hasta 8 diferentes.

Descripción: El adulto guía al alumno hacia situaciones compartidas en que las acciones se repiten, siendo una causa de la siguiente. Igualmente se propician situaciones en que los objetos, o las personas, se ocultan, y hay que, mediante señales anticipatorias, aprender a encontrarlas.

Técnica: Imitación; refuerzo positivo; capacidad de gestualizar y agrandar los movimientos.

8.136.1

-Juegos de "escondite". Incremento de conductas anticipatorias, así como de miradas y sonrisas, desde éstos juegos.

Descripción: El adulto-guía enseña al niño a buscar al otro u objetos, siempre de forma compartida y lúdica, a través de señales que actúan como claves anticipatorias para localizar lo escondido.

Técnica: Imitación; refuerzo positivo; capacidad de gestualizar y agrandar los movimientos.

8.137.1

-Aparecen gestos, miradas, "señales anticipatorias", peticiones, en forma de fragmentos de conducta, en los juegos de interacción. Enero 2.001.

Descripción: El alumno aprende a manejar las miradas hacia el adulto-guía como claves para la comunicación y las situaciones compartidas.

Técnica: Refuerzo positivo; moldeamiento; aproximaciones sucesivas.

8.138.1

-Imitación-contraimitación de movimientos.

Descripción: El adulto-guía y el alumno se copian mutuamente movimientos sencillos y fáciles de ejecutar. Es el adulto el que dispone las condiciones para que esto ocurra, optando por modelos de movimientos propios del repertorio del niño, y consiguiendo que la manifestación de los mismos cuando él los lleva a cabo, sean de su agrado e interés.

Técnica: Imitación; Refuerzo Positivo; capacidad de gestualizar, agrandar y exagerar los movimientos.

8.139.1

-Disminución de la inflexibilidad, p.ej, en devolver cosas que le gustan y se le piden.

Descripción: El alumno es capaz de devolver cosas de su agrado y a las que en otro momento les hubiera presentado adherencia y fijación. Indicador de Evolución.

Técnica: aproximaciones sucesivas; DRO; ayudas físicas y verbales.

8.140.1

-Solicita, por iniciativa propia, la continuación del juego en el propio cuerpo: miradas, gestos, haciendo parte del juego, alguna palabra...

Descripción: El alumno es capaz de realizar la función de pedir con el adulto-guía juegos centrados en la persona, conocidos previamente, y que son de su agrado.

Técnica: Moldeamiento; imitación; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas.

8.141.1

-Mejora la atención en los juegos de cooperación con objetos.

Descripción: El alumno es capaz de prestar atención durante los juegos compartidos, a la actividad en sí y sus elementos, y al adulto-guía.

Técnica: Aproximaciones sucesivas; imitación; moldeamiento; las actividades como refuerzo positivo en sí mismas.

Categoría 9: Actividad con Meta.

Enunciados:

9.142.1

-Actividades Funcionales de mesa. Actividades conjuntas con el adulto, aros, encajes, juegos repetitivos. Se trabaja la flexibilidad aumentando actividades en las que aparece como refuerzo la de mayor interés. Puede hacer hasta 3 actividades con el adulto.

Descripción: El alumno aprende, de forma compartida con el adulto-guía, ha realizar tareas de corta duración, desde el principio hasta el final, aumentando además la variedad de las mismas.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; las actividades en sí mismas, como refuerzo positivo.

9.143.1

-Mirada para regular la atención de los demás; ante cambios, con matiz informativo; como señal de

anticipación/petición en juegos de interacción.

Descripción: El alumno utiliza la mirada como conducta instrumental para provocar cambios en su entorno, y especialmente ante situaciones que quieren que ocurran.

Técnica: ayudas físicas y verbales; expresividad y gestualidad por parte del adulto-guía; refuerzo positivo; imitación.

9.144.1

-Puede permanecer sentado hasta 45 min.

Descripción: El alumno recibe información por parte del adulto-guía de lo que va a ocurrir y cómo se va a desarrollar el tiempo de actividades.

Técnica: materiales analógicos; órdenes verbales; ayudas físicas y verbales; fraccionamiento del tiempo apoyado en señales visuales y físicas; refuerzo positivo.

9.145.1

-Pautas estructuradas de juego simbólico, con un principio, un final, una duración.

Descripción: El adulto-guía enseña al alumno a través de pautas secuenciadas la realización de conductas imitativas basadas en una conducta simulada desarrollada a través de un guión.

Técnica: aproximaciones sucesivas; claves visuales y verbales anticipatorios; fraccionamiento de las secuencias en el tiempo; refuerzo positivo; orden verbal; imitación.

9.146.1

-Pautas simples de acción conjunta.

Descripción: El alumno aprende a compartir acciones sencillas con el adulto-guía, con un claro principio y final, con una duración muy corta en el tiempo, siendo el refuerzo contingente a la acción realizada.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

9.147.1

-Atención y ejecución de órdenes sencillas, relacionadas con las actividades de trabajo. Con la habitación, partes del cuerpo.

Descripción: El alumno aprende a atender y ejecutar las órdenes que le propicia el adulto-guía.

Técnica: ayudas físicas y visuales; refuerzo positivo; contingencia de la orden con la acción realizada.

9.148.1

-Encajes; abrir-cerrar, estructura de trabajo: cumplir un objetivo; actividad con sentido; dejarse

regular por el adulto frente a un objeto.

Descripción: El alumno es capaz de seguir una secuencia pautada, hasta llegar a un final previsto, y marcadas todas las acciones por el apoyo del adulto-guía.

Técnica: ayudas físicas y verbales; moldeado; actividades compartidas con un final previsto.

9.149.1

-Supera el número de cubos a subir en una torre.

Descripción: El alumno es capaz de crear una nueva situación a partir de lo ya aprendido, y dentro del ámbito de las habilidades motrices con objetos.

Técnica: refuerzo positivo; fomento de la autonomía, desvanecimiento de las ayudas físicas y verbales; tareas con un final previsto.

9.150.1

-Juegos de Interacción; juegos circulares: juegos de escondite. Aumentan en estas situaciones las conductas anticipatorias, miradas espontáneas acompañadas de sonrisas.

Descripción: El adulto guía al alumno hacia situaciones compartidas en que las acciones se repiten, siendo una causa de la siguiente. Igualmente se propician situaciones en que los objetos, o las personas, se ocultan, y hay que, mediante señales anticipatorias, aprender a encontrarlas.

Técnica: Imitación; refuerzo positivo; capacidad de gestualizar y agrandar los movimientos.

9.151.1

-Juegos de escondite y de cooperación con objetos.

Descripción: El adulto-guía y el aprendiz, comparten juegos, bien entre ellos, bien con objetos, con un final previsto y buscado.

Técnica: orden verbal; imitación; ayudas físicas y verbales.

Categoría 10: Imitación.

Enunciados:

10.152.1

-Imitación motora ante orden, que va aumentando en complejidad y número, así como en pericia y uso del aparato fonatorio: soplar, sacar la lengua,...

Descripción: El alumno realiza movimientos simples ante el modelo y la ayuda propiciada por el adulto-guía.

Técnica: Ayudas verbales y físicas, aproximaciones sucesivas; moldeamiento; refuerzo positivo.

10.153.1

-Imitación de juegos: rodar una pelota, hablar por teléfono...

Descripción: El alumno copia modelos que le propicia el adulto guía, bien acciones sencillas, o bien acciones con carácter simulado.

Técnica: ayudas verbales y físicas; moldeamiento; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo.

10.154.1

-Pautas de imitación hacia los iguales.

Descripción: El alumno aprende a mirar lo que hacen sus iguales y a copiar sus acciones.

Técnica: moldeamiento; ayudas físicas y verbales; pautas atencionales; refuerzo positivo.

10.155.1

-Es capaz de anticipar un modelo nuevo para que el terapeuta lo imite destacando su atención constante, su actitud sonriente y atenta,..etc,etc.

Descripción: El alumno ha aprendido a través de la imitación y contraimitación de modelos con el adulto-guía, a utilizar la función comunicativa de pedir a través de un modelo aprendido que quiere que el adulto realice.

Técnica: pautas atencionales; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

10.156.1

-Pautas de Juego Simbólico, que posteriormente, de la estructura a la imitación, podrán ser elicitados por la terapeuta (beber en vaso vacío, comer en cuchara vacía...).

Descripción: el alumno aprende a emular acciones aprendidas mediante la imitación de acciones secuenciadas y estructuradas a modo de guión.

Técnica: moldeamiento; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

10.157.1

-Sustitución de objetos??..

Descripción: el alumno aprende a desacoplar las propiedades reales de determinados objetos y a atribuirles otras funciones. Indicador de Evolución.

Técnica: imitación; moldeamiento; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; comprensión.

10.158.1

-Esquema corporal, ante imitación, que se va aumentando progresivamente.

Descripción: el alumno aprende a reconocer las diferentes partes de su cuerpo imitando los movimientos y acciones del adulto-guía.

Técnica: aproximaciones sucesivas; moldeamiento; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

10.159.1

-Imitación y contraimitación de sonidos, llegando a una gama de hasta 29 sonidos.

Descripción: el alumno aprende a responder mediante imitación a los movimientos y acciones del adulto-guía, y además actúa como agente elicitando respuestas de la misma índole en el adulto.

Técnica: marcada expresividad mímica y gestual; moldeamiento; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

10.160.1

- Imitación verbal de palabras, siguiendo, además las aprendidas en Lenguaje Receptivo para el esquema corporal.

Descripción: el alumno aprende a producir palabras a través de la imitación del modelo verbal que le ofrece el adulto-guía.

Técnica: aproximaciones sucesivas; moldeamiento; refuerzo positivo.

10.161.1

Imitación verbal de frases de 2 y 3 palabras. Enero 2.001.

Descripción: el alumno aprende a producir y a expresarse mediante frases aprendidas a partir del modelo verbal que le produce el adulto-guía.

Técnica: imitación; aproximaciones sucesivas; moldeamiento; refuerzo positivo.

10.162.1

-Imitación-contraimitación de movimientos que surgen espontáneamente de M.

Descripción: el alumno va ampliando su repertorio de movimientos y acciones, surgiendo muchas veces de forma espontánea, e incorporándolos al conjunto de movimientos a elicitar y a responder de forma compartida con el adulto-guía.

Ojo, repaso éste final, debe estar metido en interacción.

Categoría 11: Motivación.

Enunciados:

11.163.1

-C.O. tanto de forma espontánea como ante orden, como intento comunicativo, de petición, anticipación, ó reclamando la atención de los demás.

Descripción: el alumno aprende a mantener la mirada en el adulto-guía, y además a actuar como agente, elicitando respuestas en los demás.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; percepción de contingencias.

11.164.1

-Aumento periodos atencionales.

Descripción: el alumno aprende a prestar y mantener atención con el adulto-guía.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

11.165.1

-Aumentar la mirada en los adultos más que en los objetos.

Descripción: el alumno aprende a mirar y prestar atención, un mayor número de veces a las personas frente a los objetos. Indicador de Motivación.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales.

11.166.1

-Espontáneamente se le ha visto rodar un coche, ó ponerse un cubo en la cabeza como si fuera un sombrero.

Descripción: el alumno aprende a desacoplar las propiedades de los objetos y a atribuirles otra/s funciones. Indicador de Evolución.

Técnica: imitación; moldeamiento; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

11.167.1

-Pautas de imitación, ampliando el número de modelos y la complejidad, especialmente relacionados con el aparato fonatorio.
(Relacionar motivación con aumento tareas comunicativas?).

Descripción: el alumno mejora su capacidad para copiar nuevos modelos y el número de ellos, siendo prioritarias las acciones en torno a la boca y referente a las habilidades de expresión. Indicador de Evolución.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; moldeamiento.

11.168.1

-Actitud sonriente, atenta, y puede anticipar mediante un modelo nuevo para que el terapeuta lo imite.

Descripción: el alumno actúa como agente, utilizando respuestas aprendidas de forma compartida,

adaptando además su comportamiento al del interlocutor. Indicador de Evolución.

Técnica: refuerzo positivo; moldeamiento.

11.169.1

-Aparición pautas de imitación hacia los iguales.

Descripción: el alumno aprende a prestar atención y a copiar a sus iguales.
Indicador de Evolución.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; adiestramiento y uso del Contacto Ocular; refuerzo positivo.

11.170.1

-Sustitución de objetos.

Descripción: el alumno aprende a prestar atención y a copiar a sus iguales.
Indicador de Evolución.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; adiestramiento y uso del Contacto Ocular; refuerzo positivo.

11.171.1

-El niño presta atención constantemente, especialmente a la boca del adulto.

Descripción: el alumno aprende a interesarse por la boca del adulto, por los movimientos y acciones que produce. Indicador de Evolución.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; marcada expresividad facial y gestual por parte del adulto-guía.

11.172.1

-Emisiones espontáneas.

Descripción: el alumno comienza a emitir esporádicamente sonidos/palabras iguales o aproximándose a las previamente aprendidas. Indicador de Evolución.

Técnica: imitación; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo.

11.173.1

-Puede emitir, exhaustivo listado, por imitación, un gran número de palabras.

Descripción: el alumno ha aprendido a emitir un amplio vocabulario, ante la imitación de sonidos y palabras producidos por el adulto-guía.

Técnica: imitación; moldeamiento; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo.

11.174.1

-Ha emitido espontáneamente algún sonido ó palabra, mientras miraba al adulto, ante algún objeto de su interés.

Descripción: el alumno aprende a utilizar los sonidos y/o palabras aprendidas como pauta comunicativa y social. Indicador de Evolución.

Técnica: aproximaciones sucesivas; moldeamiento; imitación; refuerzo positivo.

11.175.1

-Petición, gestos espontáneos de extender palma mano hacia arriba, señalar con el dedo...

Descripción: el alumno aprende a utilizar los mecanismos de protocomunicación para hacerse entender y poder expresar sus gustos y/o necesidades.

Técnica: aproximaciones sucesivas; moldeamiento, imitación; refuerzo positivo.

11.176.1

-Alterna la mirada al adulto, al objeto de su interés, en espera de R, ó nombrando al E que están mirando.

Descripción: el alumno aprende a utilizar la mirada como mecanismo comunicativo y social. Indicador de Evolución.

Técnica: moldeamiento; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

11.177.1

-Disfruta de las actividades y rápidamente, apenas necesita ayuda.

Descripción: el alumno ha aprendido a estar motivado y divertirse con las actividades, académicas y sociales que ha aprendido. Indicador de Evolución.

Técnica: refuerzo social positivo; supervisión y refuerzo intermitente por parte del adulto-guía; compartir los momentos.

11.178.1

-Incremento, “desde los juegos”, de conductas anticipatorias, y de miradas acompañadas de sonrisas.

Descripción: el alumno aprende, desde la imitación y las actividades compartidas con el adulto-guía,

a dar pautas y señales de lo que quiere que ocurra, y a hacerlo con una positiva actitud social.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; percepción de contingencias.

11.179.1

-Imitación-contraimit. de movimientos que surgen de forma espontánea en Miguel.

Descripción: el alumno aprende a actuar como agente de aquellos movimientos que mutuamente se han imitado y compartido, adult-guía y él.

Técnica: aprximaciones sucesivas; refuerz positivo; imitación; marcada expresividad gestual y mímica.

11.180.1

-Vínculos claramente establecidos con adultos.

Descripción: el alumno aprende a reconocer a las “personas significativas” de su entorno vital, y a establecer ciertos lazos de afecto/bienestar. Indicador de Evolución.

Técnica: refuerzo positivo social; cachorro; juegos circulares; imitación-contraimitación; aproximaciones sucesivas.

11.181.1

-Iniciativas espontáneas con “figuras significativas”.

Descripción: el alumno, por iniciativa propia, actúa como agente ante el adult-guía y/o “personas significativas”. Indicador de Evolución.

11.182.1

-Disminución inflexibilidad, más cooperador, dejándose regular.

Descripción: el alumno es capaz de aceptar nuevas situaciones, cambis, y de adaptarse al entorno, compartiendo un mayor número de situaciones y actividades con el adulto-guía, aceptando las instrucciones e indicaciones de éste.

Técnica: aproximaciones sucesivas; pautas de negociación; refuerzo positivo.

11.183.1

-Acepta contacto físico en juegos de interacción, manteniendo la mirada.

Descripción: el alumno ha aprendido en los juegos compartidos con el adulto, además de mantener la mirada estableciendo contacto ocular durante los mismos, a aceptar las carantoñas, mimos, las muestras de afectividad por parte del adulto.

Técnica: aproximaciones sucesivas; “cachorro”; refuerzo positivo.

11.184.1

-Mirada y sonrisa simultánea en juegos de interacción.

Descripción: el alumno aprende a interactuarse con el adulto-guía y otras “personas significativas” compaginando de forma simultánea la conducta social de mirar y sonreír al otro. Indicador de Evolución.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; juegos circulares; imitación-contraimitación: “cachorreo”.

11.185.1

-Incremento en la frecuencia y duración de las conductas de interacción social, especialmente como R a las conductas elicitadas por otros.

Descripción: el alumno aprende a actuar como agente cuando se le ofrece la posibilidad de responder socialmente, aumentando así mismo el número y la duración de dichas conductas. Indicador de Motivación.

Técnica: refuerzo positivo social; percepción de contingencias; “cachorreo”; juegos circulares; imitación-contraimitación; aproximaciones sucesivas.

11.186.1

-Solicita la continuación del juego a través de miradas, gestos, petición oral, ó realizando una parte del juego.

Descripción: como agente, el alumno, es capaz de anticipar y realizar la función comunicativa de pedir ante el adulto-guía, sobre aquello que le gusta y/o le interesa de forma comunicativa y social positiva. Indicador de Evolución.

Técnica: aproximaciones sucesivas; imitación-contraimitación; marcada expresividad mímica y gestual; refuerzo positivo.

Indicadores de Motivación y de Evolución. Items Generales.

Categoría 1. Atención Conjunta.

1.3.1

-Mira con más frecuencia al adulto en las actividades de la tríada, destacando la “calidad, frecuencia

y diversidad de personas”.

Indicador Motivación. Como aspecto “normalizado” de la tríada.

1.4.1

-Aumento periodos atencionales, 15-20 min; tríada 5-10 min. Interacción adulto-niño, así como el repertorio de “actividades funcionales en mesa”.

Indicador Motivación.

-Emitir habla espontánea junto con contacto ocular con adulto significativo.

Indicador Motivación.

1.13.1

-Señalando a distancia, puede mantener la mirada de forma espontánea y de forma simultánea nombrar, pedir, identificar. Alterna, pues, y con frecuencia, la mirada al adulto y al objeto de su interés, nombrando el objeto ó en espera de respuesta.

Indicador Motivación.

1.14.1

-Se deja regular por el adulto, creando una estructura de trabajo. Le gusta la actividad, “coge” el sentido de la misma.

Indicador Motivación

1.16.1

-Juegos de escondite, de conductas anticipatorias, aumento miradas espontáneas con sonrisas.

Indicador Motivación.

1.19.1

-Mirada sostenida en juegos de cooperación. Gestos, miradas, como “señales de anticipación”, peticiones en forma “fragmentos de conducta”, en juegos de interacción (ojo, antesala suspensión?).

Indicador de Motivación.

Categoría 2. Acción Guiada.

2.28.1

-Discriminación Habilidades Académicas, colores, formas, tamaños.(Abril 2.000).

Indicador Evolución. (Enseñanza formal).

2.38.1

-Extinción de conductas inadecuadas (rabieta, deambular sin sentido, apego a objetos...) que conllevan a una mayor flexibilidad, a través de la negociación, uso del DRO.

Indicador de Evolución.

Categoría 3. Interacción.

3.44.1

-Comentan la "calidad, frecuencia y diversidad de personas" con la que esto ocurre.

Indicador Motivacional. Indicador Evolución.

3.52.1

-"Vínculos claramente establecidos con adultos", incluso iniciativas de interacción con ellos.

Indicador de Evolución.

3.53.1

-Expresividad afectiva marcada hacia personas significativas. Enero 2.001.

Indicador Motivacional. Indicador de Evolución.

Categoría 4. Comunicación.

4.61.1

-Emitir habla espontánea junto con contacto ocular con adulto significativo.

Descripción: El alumno nombra o pide aquello que le interese en el espacio común creado con el adulto-guía, manteniendo la atención hacia él, así como el contacto ocular. Indicador de Motivación. Indicador de Evolución.

Técnica: Refuerzo positivo de todas y cada una de las situaciones de éste tipo que puedan darse en presencia del adulto.

4.74.1

-Expresividad afectiva muy marcada hacia figuras significativas

Indicador Motivacional. Indicador de Evolución.

Relacionar motivación en tareas comunicativas, con mayor progreso en las mismas: el interés por parte del niño; la actitud sonriente y atenta; la capacidad de anticipar mediante un modelo nuevo para que el terapeuta lo

imite... (precursores-toma de turnos).

Categoría 5. Percepción de Contingencias.

5.81.1

-Para regular la atención de los demás; como señal de anticipación/petición en juegos de interacción, ante cambios.

Indicador Motivacional. Indicador de Evolución.

5.93.1

-Gestos, miradas, "señales anticipatorias", peticiones en forma de "fragmentos de conducta", durante los juegos, antesala suspensión..?. Enero 2.001.

Indicador de Motivación.

Categoría 6: Negociación.

6.100.1

-Alterna la mirada del adulto al objeto, en espera de R, ó nombrando el objeto que está mirando.

Indicador de Evolución

6.106.1

-Incremento en frecuencia y duración de las conductas de interacción, especialmente en las elicitadas por otros.

Indicador de Evolución

Categoría 7. Pautas Atencionales

7.111.1

-Mayor frecuencia y tiempo en los periodos atencionales Enero 2.001.

Indicador de Motivación.

Categoría 8. Anticipación.

8.130.1

-Para regular la atención de los demás; como señal de anticipación/ petición en los juegos de interacción-cooperación; ante cambios, con matiz de recabar información...

Indicador de Evolución.

8.132.1

-Sustitución de objetos. Enero 2.001.

Indicador de Evolución.

8.133.1

-Acciones, dirigidas a E, personas, lugares diferentes.

Indicador de Evolución.

8.139.1

-Disminución de la inflexibilidad, p.ej, en devolver cosas que le gustan y se le piden.

Indicador de Evolución.

8.140.1

-Mejora la atención en los juegos de cooperación con objetos.

Indicador Evolución

Categoría 9. Actividad con Meta.

9.147.1

-Atención y ejecución de órdenes sencillas, relacionadas con las actividades de trabajo. Con la habitación, partes del cuerpo.

Indicador Evolución.

Categoría 10. Imitación.

10.157.1

-Sustitución de objetos.

Indicador de Evolución.

Categoría 11. Motivación

11.165.1

-Aumentar la mirada en los adultos más que en los objetos.

Indicador de Motivación.

11.166.1

-Espontáneamente se le ha visto rodar un coche, ó ponerse un cubo en la cabeza como si fuera un sombrero.

Indicador de Evolución.

11.167.1

-Pautas de imitación, ampliando el número de modelos y la complejidad, especialmente relacionados con el aparato fonatorio.
(Relacionar motivación con aumento tareas comunicativas?).

Indicador de Evolución.

11.168.1

-Actitud sonriente, atenta, y puede anticipar mediante un modelo nuevo para que el terapeuta lo imite.

Indicador de Evolución.

11.169.1

-Aparición pautas de imitación hacia los iguales.

Indicador de Evolución.

11.171.1

-El niño presta atención constantemente, especialmente a la boca del adulto.

Indicador de Evolución.

11.172.1

-Emisiones espontáneas.

Indicador de Evolución.

11.174.1

-Ha emitido espontáneamente algún sonido ó palabra, mientras miraba al adulto (Motivación humanos??), ante algún objeto de su interés.

Indicador de Evolución.

11.176.1

-Alternar la mirada al adulto, al objeto de su interés, en espera de R, ó nombrando al E que están mirando.

Indicador de Evolución.

11.177.1

-Disfruta de las actividades y rápidamente, apenas necesita ayuda.

Indicador de Evolución.

11.180.1

-Vínculos claramente establecidos con adultos.

Indicador de Evolución.

11.181.1

-Iniciativas espontáneas con “figuras significativas”.

Indicador de Evolución.

11.184.1

-Mirada y sonrisa simultánea en juegos de interacción.

Indicador de Evolución.

11.185.1

-Incremento en la frecuencia y duración de las conductas de interacción social, especialmente como R a las conductas elicitadas por otros.

Indicador de Motivación.

11.186.1

-Solicita la continuación del juego a través de miradas, gestos, petición oral, ó realizando una parte del juego.

Indicador de Evolución.

Nota: A tener en cuenta que “el mejor Indicador de Evolución, es, la Motivación”

CASO 3. J. R.

Antes de comenzar con su exposición, habremos de recordar como en el Apartado 3, acerca del Análisis de Casos, informamos puntualmente de toda la casuística referente a J, coordinadas familiares, escolares, estilo de enseñanza, características personales del alumno.

En el Vademécum que presentamos, fruto del análisis de los Informes estudiados, se ofrece un dossier de Actividades para llevar a cabo el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Este Dossier, se presenta a modo de recuento, de las actividades, clasificándolas en función de las diferentes categorías.

Los diferentes enunciados, junto con sus explicaciones, actuarán como el conjunto de exposiciones que resumen la actividad, el área, y el proceso de enseñanza/aprendizaje habido entre aprendiz y adulto-guía.

Los Enunciados pueden considerarse como proposiciones o asertos de la práctica cotidiana, de los que se puedan deducir futuras generalizaciones.

El hecho de que algunos ítems puedan parecer susceptibles de pertenecer a una o varias categorías, entresacados además dentro del contexto de cada uno de los Informes individuales del Alumno, indica cómo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se solapan en muchas ocasiones, las diferentes acciones educativas y terapéuticas que conllevan al desarrollo.

Los propios mecanismos y procesos del desarrollo, también se solapan y entrelazan entre si.

La categoría 2 correspondiente a la Atención Guiada es un exponente de la actuación transversal de la misma, en el conjunto de los ítems presentado, y como soporte general de todas ellas.

Igualmente, se entresacan de todos ellos 3 tipos de Indicadores, que se presentan como propuestas para futuros trabajos en los que se puedan desarrollar, y a modo de prospectiva: una Guía de Actividades; una Escala de Observación de Categorías “diana”; así como sendas Escalas de Evolución y Motivación.

Los ítems a considerar son:

-Item General: cuando forma parte del aprendizaje, como resultado de la enseñanza, y necesario para poder seguir trabajando de forma progresiva.

-Item de Evolución: cuando dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, se produce, o se puede producir un salto cualitativo en el desarrollo.

-Item de Motivación: cuando el alumno muestra interés, preferencia, entusiasmo, inclinación hacia lo que hace, se le enseña, o aprende.

Enunciados finales obtenidos del análisis y transcripción de los informes del Alumno 3 en cada una de las categorías:

Numeración: Categoría; numero de enunciado; caso.

Categoría 1: Atención Conjunta.

Enunciados.

1.1.3

-Utilizar el contacto ocular para hacer demandas, en situaciones naturales, con diferentes personas.(También como Comunicación)

Descripción: el alumno aprende a utilizar el contacto ocular de forma instrumental, con intención comunicativa.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales.

1.2.3

-Mirada funcional.

Descripción: : el alumno aprende a utilizar el contacto ocular de forma instrumental, con intención comunicativa.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales.

1.3.3

-Mirada referencial.

Descripción: el alumno aprende a obtener información a partir de las expresiones de las caras de las personas conocidas.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; gestos motivantes y exagerados por parte del adulto-guía.

1.4.3

-Aumento atención/imitación/comunicación.

Descripción: el alumno muestra un incremento según detectan sus adultos-guías, y de forma conjunta, casi simultánea en cuanto a la atención, a la imitación de determinadas conductas de los otros, y en el aspecto comunicativo.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; gestos motivantes y exagerados por parte del adulto-guía.

1.5.3

-Negociación de la conducta de mirar a cambio del objeto deseado.

Descripción: el alumno aprende a utilizar la mirada como señal de intercambio para conseguir aquello que desea.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; gestos motivantes y exagerados por parte del adulto-guía.

1.6.3

-Intercalar diferentes actividades de diferentes áreas, motricidad/cognitiva.

Descripción: el adulto-guía presenta diferentes actividades y materiales, con el mismo formato de enseñanza. Item General.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; imitación.

-Compartir una pelota; un encaje.

Descripción: el alumno aprende a hacer de forma conjunta y ayudado por el adulto-guía, actividades sencillas conjuntas y de cooperación con el otro.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; imitación.

1.7.3

-Compartir material, ante lo que presentaba mayor reticencia.

Descripción: el alumno aprende a utilizar o manipular determinados materiales junto al adulto-guía, de forma simultánea.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; imitación.

1.8.3

-De la secuencia a la rutina.

Descripción: el alumno aprende de forma secuenciada, encadenando objetivos que le proporciona el adulto-guía, hasta llegar a constituir rutinas de trabajo. Item General, e

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales.

1.9.3

-Centra la atención, y está atento a sus compañeros y al adulto. Mira al otro al compartir encaje/pelota.

Descripción: el alumno aprende a mirar a los otros partenaires mientras comparten juegos o actividades guiadas.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales.

1.10.3

-Mira al que le pasa la pelota.

Descripción: el alumno aprende a mirar a los otros partenaires mientras comparten juegos o actividades guiadas.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales.

1.11.3

-Al terminar su turno, mira a sus compañeros que/ como terminan.

Descripción: el alumno aprende a reconocer el acabado en las actividades que ejecutan los otros.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales.

Ojo, también Item Anticipación.

1.12.3

-Mirada con sonrisas y sonidos.

Descripción: el alumno aprende a coordinar el contacto ocular con la emisión de sonrisas y emisiones vocálicas. C. I.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; imitación.

1.13.3

-Mediante la estructura de turnos (guión) hace actividades con sus compañeros. Lo consideran Interacción.

Descripción: el alumno aprende a hacer actividades guiadas con sus compañeros, siguiendo una secuencia pautada.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; moldeamiento.

1.14.3

-AUMENTO EN GENERAL DE PERIODOS DE ATENCIÓN; GENERALIZACIÓN A OTRAS SITUACIONES Y CON OTRAS PERSONAS. COMUNICACIÓN CON LA MIRADA SITUACIONES EMOCIONES.

Item general que resume en cierta medida el componente comunicativo implícito a las enseñanzas de Atención Conjunta.

1.15.3

-Juegos circulares, que van aumentando, en los que mira y sonríe mucho, y “está a gusto”.

Descripción: el alumno aprende a realizar actividades de forma conjunta con el adulto-guía, con carácter lúdico e informal, y que a su vez son muy gratificantes para el niño, de modo que pueda

expresar fácilmente sus emociones de agrado.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; expresiones y voces exageradas y gesticulación excesiva por parte del adulto-guía.

1.16.3

-Anticipa y mira a la terapeuta.

Item General, que expresa los avances en Comunicación; Percepción de Contingencias; y Anticipación.

1.17.3

-Realiza acciones conjuntas como tirar una pelota, un coche a la terapeuta.

Ver Item similar. Demuestra como el alumno aprende a realizar, a través de la enseñanza guiada, actividades de Atención Conjunta.

1.18.3

-Aumento el número de situaciones que comparte con sus profesoras.

Descripción: el alumno puede compartir un mayor número de veces las situaciones en que coopera y comparte con el adulto-guía.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales.

1.19.3

-Señala un dibujo de su interés y mira al adulto para que lo nombre.

Descripción: el alumno es capaz de desarrollar un protodeclarativo para mostrar al adulto-guía algo de su agrado.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; moldeamiento.

1.20.3

-Secuencia: Mira y Señala las fotos.

Descripción: el alumno aprende a encadenar la secuencia de mirar fotos de su interés, para posteriormente hacer un gesto visible hacia el otro: señalar.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; moldeamiento.

1.21.3

-Observa las fotos, y las mira con atención, señala.

Descripción: el alumno presta atención y se interesa por aquello que señala o se le señala .

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; moldeamiento.

1.22.3

-A nivel receptivo, Aprendizaje de órdenes muy sencillas que implican atención y movimiento: “ven”, “siéntate”,...

Item general, en el que interviene la capacidad de haber aprendido a realizar actividades de forma conjunta con el otro, pero que estarían enmarcadas preferentemente en el apartado de **Comunicación**.

1.23.3

-Órdenes sencillas con diferentes objetos, “dame.....”

Item general, en el que interviene la capacidad de haber aprendido a realizar actividades de forma conjunta con el otro, pero que estarían enmarcadas preferentemente en el apartado de **Comunicación**.

1.24.3

-Órdenes con diferentes verbos: “tapar”; “Coger” ..

Item general, en el que interviene la capacidad de haber aprendido a realizar actividades de forma conjunta con el otro, pero que estarían enmarcadas preferentemente en el apartado de **Comunicación**.

1.25.3

-Ejecutar acciones con otro. “Dale a...”

Item general, en el que interviene la capacidad de haber aprendido a realizar actividades de forma conjunta con el otro, pero que estarían enmarcadas preferentemente en el apartado de **Comunicación**. Idem anterior. Item General.

1.26.3

-Conductas de interacción con los demás, de índole social: “Dale un beso a..” “Dale la mano a..”.

Descripción: el alumno es capaz de ejecutar órdenes referentes a acciones sobre otras personas, y con un significado social y/o emocional.

Técnica: moldeamiento; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales.

1.27.3

-Mejor y mayor interacción con sus compañeros, aumentando la espontaneidad, coger de la mano a otro, tocar el pelo, abrazar...

Descripción: el alumno es capaz de ejecutar órdenes referentes a acciones sobre otras personas, y con un significado social y/o emocional.

Técnica: moldeamiento; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales.

1.28.3

-Comparte situaciones y emociones con los terapeutas. “Hacernos existentes”?. A. Conjunta como “calidad en las relaciones”?.

Descripción: el alumno aprende a compartir no sólo actividades o juegos con los adultos-guías, sino que también puede compartir placers, emociones positivas, alegría, ante o al realizar determinadas actividades.

Técnica: refuerzo positivo; moldeamiento; imitación; ayudas físicas y verbales.

1.29.3

-Imitación motora de movimientos sencillos y simples, en situaciones lúdicas, encadenando **SECUENCIAS**, favoreciendo miradas, sonrisas.

Aumento paulatino de las mismas, aumentando su complejidad y carácter “simbólico”, incluso el añadir más de un modelo a la vez.

Idem Imitación.

1.30.3

-Secuencias+música+imitación+juego. Estructurada y Lúdica, pues.

Gran uso, en el aprendizaje de canciones, melodías infantiles que acompañan los movimientos.

Descripción: el alumno aprende a realizar actividades secuenciadas de forma conjunta con el adulto-guía, en las que el componente lúdico y musical son fundamentales para realizarlas con agrado y de forma motivada.

Técnica: refuerzo positivo; moldeamiento; imitación; ayudas físicas y verbales; exageración movimientos y excesiva gesticulación por parte del adulto-guía; aproximaciones sucesivas.

1.31.3

-Imita de forma natural a la profesora, incluso anticipa la secuencia ó movimiento que va a venir.

Descripción: el alumno aprende a realizar actividades secuenciadas de forma conjunta con el adulto-guía, en las que el componente lúdico y musical son fundamentales para realizarlas con agrado y de forma motivada.

Técnica: refuerzo positivo; moldeamiento; imitación; ayudas físicas y verbales; exageración movimientos y excesiva gesticulación por parte del adulto-guía; aproximaciones sucesivas. Idem Imitación, Anticipación, hacia Simbolización.

1.32.3

-Juegos de interacción centrados en el propio cuerpo; de escondite; tirar y recoger un objeto (pelota; coche); de “persecución” por iniciativa propia, ó como respuesta a las elicitadas por sus compañeros: dar besos a Jesús; dejar que le toquen el pelo y sonreír; sentarse encima de...

Descripción: el alumno es capaz de llevar a cabo juegos basados en actividades conjuntas, no sólo con el adulto-guía, sino también con sus guales, y de forma pautada y guiada por el adulto.

Técnica: refuerzo positivo; moldeamiento; imitación; ayudas físicas y verbales; exageración movimientos y excesiva gesticulación por parte del adulto-guía; aproximaciones sucesivas

1.33.3

-Generalización en el grupo, acciones con seguimiento de turnos; colaborar con; diversificar la atención: a otros/ a la actividad/al adulto.

Descripción: el alumno aprende a realizar actividades de cooperación, basadas en secuencias de acción pautadas previamente, con diferentes grupos de personas: adultos; iguales.

Técnica: refuerzo positivo; moldeamiento; imitación; ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas.

1.34.3

-Observar a los otros; permanecer con los otros; hacer con los otros; mirar lo que los otros hacen; mirar lo que se ha hecho.
(A. conjunta guay).

Descripción: el alumno puede llevar a cabo diferentes gamas de conductas a realizar con los demás: mirar, hacer, estar..

Técnica: refuerzo positivo; moldeamiento; imitación; ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas.

1.35.3

-Destaca lo atento que está siempre (motivado?); el buen control postural y hábitos de trabajo, utilizando y compartiendo el material correctamente.

Descripción: Como Item General que expresa la progresión y aprendizaje del alumno. Indicador de Evolución.

Técnica: el conjunto de enseñanzas aplicadas harán posible el bienestar y aferentización del alumno.

Categoría 2: Acción Guiada.

Enunciados:

2.36.3

-Ayudas verbales como “recuerdo” (futura autoinstrucción?) para que continúe actuando del modo en que los está haciendo (Sentado, manos quietas, atento..).

Descripción: el adulto-guía de forma constante y manteniendo cierta rutina, recuerda verbalmente al alumno pautas concretas acerca del adecuado control postural.

Técnica: ayudas físicas y verbales.

2.37.3

-La posición y situación física, para que esté atento, para que no se escape, es también tenida en cuenta.

Descripción: el adulto-guía está pendiente en todo momento de que la posición del alumno y su ubicación en el aula sea la adecuada para proporcionarle pocas distracciones, pocas conductas de escape, facilitando el control y posterior autocontrol del alumno.

Técnica: el adulto-guía dispone los elementos físicos del medio para que ayuden a facilitar el control del alumno.

2.38.3

-“Paquetes motivacionales”, Koegel, intercalas tareas de motricidad fina con tareas de cognitiva.

Descripción: el adulto-guía utiliza la estrategia de alternar tareas de mayor motivación con otras de mayor dificultad, para poder conseguir establecer rutinas de trabajo.

Técnica: diseño de tareas a enseñar, tareas motivantes ya conocidas, y marco de tiempo en el que se van rotando; contingencia de la tarea agradable como refuerzo positivo.

2.39.3

-De la secuencia a la rutina: recoger/colocar/pasar.

Descripción: el adulto-guía dispone rutinas de trabajo para que el alumno consiga incorporar a su repertorio cognitivo unos mínimos hábitos de trabajo muy concretos.

Técnica: diseño de secuencias de trabajo, llevadas a cabo reiteradamente, mediante ayudas físicas y verbales, y utilizando refuerzo positivo para su consecución.

2.40.3

-Actividades guiadas con estructura secuencial fundamentan y hacen que ocurran las actividades con

meta?.

Descripción: el adulto-guía dispone las tareas de forma secuencial y median objetivos a muy corto plazo, con la intención de poder segmentar las acciones y actividades, remarcando el concepto de empezar y acabado, y así potenciar la capacidad de realizar conductas con meta.

Técnica: diseño de secuencias de trabajo, llevadas a cabo reiteradamente, mediante ayudas físicas y verbales, claves visuales, y utilizando refuerzo positivo para su consecución.

2.41.3

-Estructura de turno y saber esperar (contra no anticipar, no entender la instrucción, ó presentar ansiedad).

Descripción: el adulto-guía dispone las condiciones para enseñar al alumno a tolerar la demora en la respuesta, aprendiendo a esperar sin frustración, y dejar que otro actúe a continuación.

Técnica: ayudas físicas y verbales; dro; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas.

2.42.3

-Se va pasando a un refuerzo más continuo/generalizado a un intermitente/extenso.

Descripción: el adulto-guía, comienza a impartir el refuerzo positivo cada vez de forma más intermitente y aleatoria, una vez que observa que el alumno ha aprendido el número de ensayos determinados para considerar los diferentes aprendizajes adquiridos.

Técnica: razón de refuerzo, aleatorio, observación del aprendizaje en los ensayos.

2.43.3

-Aumento del número de adultos-guías.

Descripción: el adulto-guía, enseña a otras figuras adultas del contexto escolar a emplear las mismas estrategias de enseñanza-aprendizaje que ha utilizado él en la enseñanza del alumno, con el objetivo de que haya más figuras que puedan ejercer control sobre el alumno; actuar como figuras de referencia; convertirse en figuras significativas, aumentando además así el campo de relaciones sociales para el niño.

Técnica: Observación; comunicación hablada y escrita; Imitación; conocimiento exhaustivo del alumno y de sus necesidades.

2.44.3

-Gestos naturales por parte del adulto-guía, como apoyo a las órdenes verbales, de manera que se faciliten:

Descripción: el adulto-guía no escatima en ningún momento en el uso de gestos naturales que puedan ayudar como soporte visual, "muletillas" ó prótesis, a la hora de mejorar la información y

comunicación del alumno.

Técnica: consenso en el uso, tipo, y modo de los diferentes gestos naturales.

2.45.3

-Ayudas verbales como “recuerdo”, futuras autoinstrucciones?, para que continúe como se le dice.

Item General.Estrategias de trabajo.

2.46.3

-Ayuda y física y verbal para que mantenga el control postural.

Item General.Estrategias de trabajo.

2.47.3

-Se intercalan áreas de motricidad fina con las de cognitiva (“Paquetes Motivacionales”).

Descripción: el adulto-guía intercala tareas muy variadas y diferentes, aplicando la misma metodología de trabajo.

2.48.3

-Uso del Pictograma de Comunicación. Foto + pregunta del adulto, ayuda para el gesto del niño, señalar.

Descripción: el adulto-guía instauro el hábito de usar de forma cotidiana y constante el Panel de Comunicación que le ayudará al alumno a obtener información de lo que va a ocurrir.

Técnica: creación de un Panel de Comunicación con los intereses y preferencias del niño; aproximaciones sucesivas; moldeamiento; contingencia de las acciones señaladas y a realizar; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

2.49.3

-Ayudas constantes para la comprensión de la ejecución de órdenes sencillas, en el aspecto receptivo.

Descripción: el adulto-guía de forma constante ayuda de forma física al alumno a ejecutar la acción a realizar como cumplimiento de la orden verbal.

Técnica: acompañar a la orden verbal, con el gesto de simular la acción de forma simultánea con el alumno.

2.50.3

-Paulatinamente, bastará sólo con la mirada del adulto (Ayuda “visual”; como “trámite” para la socialización, como futuro eje de las autoinstrucciones).

Descripción: el adulto-guía ha ido retirando las ayudas físicas que acompañaban a la orden verbal y a la acción, actuando simplemente como prótesis la mirada puntual y concreta que le da al alumno en aquellas situaciones que todavía necesita una mínima referencia.

Técnica: retirada gradual de las ayudas; contacto ocular constante acompañando a las órdenes y acciones.

2.51.3

-En el lenguaje expresivo, uso de la imitación para la ejecución de praxias bucofonatorias, así como, unido al moldeado, para la enseñanza de la Imitación/Contraimitación, incluyendo movimientos y sonidos.

Descripción: el adulto-guía emplea la imitación como estrategia del aprendizaje para que el alumno aprenda nuevas pautas comunicativas.

Técnica: aproximaciones sucesivas; moldeado; refuerzo positivo; ayudas físicas.

2.52.3

-Juegos circulares, que van en aumento, realizando el niño diferentes movimientos al “oír la palabra que sugiere ó “adelanta” la acción”.

Descripción: el adulto-guía crea una situación de cooperación y actividades conjuntas mediante juegos que son del agrado del alumno de forma lúdica e informal, y acompañados de música o determinados tonos y melodías al emitir las palabras, de manera que actúen como ayudas intrínsecas a la ejecución de la acción, y así el alumno pueda anticipar la conducta o componente conductual que acontecerá a continuación.

Técnica: aproximaciones sucesivas; imitación; ayudas físicas y verbales; gesticulación excesiva; refuerzo positivo.

2.53.3

-Juegos de acción conjunta con adultos y con iguales.

Descripción: el adulto-guía dispone situaciones en las que el alumno tenga que ejecutar determinadas actividades de forma cooperativa/conjunta con sus iguales y/o con otros adultos-guías.

Técnica: selección de actividades sencillas y aprendidas por el niño que el niño pueda aprender a generalizar su acción con otras personas significativas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas.

2.54.3

-Imitación verbal en sesiones estructuradas con apoyos, p.ej, tubo de cartón; o ante fotos, empezando por la inicial que mira y conoce, p.ej, “mm” por “mamá”.

Descripción: el adulto-guía dispondrá de un repertorio amplio de ayudas físicas, utensilios, artilugios,

que puedan captar la atención del niño, motivar la acción, y fomentar el desarrollo de la comunicación.

Técnica: ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; gesticulación y voces de forma exagerada.

2.55.3

-Aprende a responder, con gestos, ante preguntas que se le hacen ante foto con acción.

Descripción: el adulto-guía dispondrá de un repertorio amplio de ayudas físicas, utensilios, artilugios, que puedan captar la atención del niño, motivar la acción, y fomentar el desarrollo de la comunicación.

Técnica: ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; gesticulación y voces de forma exagerada.

2.56.3

-Aprende a copiar y seguir las pautas que le brinda el adulto-guía de manera conjunta:

Descripción: el adulto-guía dispone actividades y acciones para llevarlos a cabo de forma encadenada y secuencial. Item General.

Técnica: ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; gesticulación y voces de forma exagerada.

2.57.3

-Imitación Motora. Encadenando secuencias en situación lúdica. Se va haciendo cada vez más complejo, en tipo de modelo, y en número de modelos a imitar simultáneamente. Incluso con carácter simbólico: hacer que nada: hacer que pesca...

Descripción: el adulto-guía utiliza todas las situaciones que se lo permiten para utilizar la imitación como una herramienta de aprendizaje, y de forma paulatina va incorporando modelos más complejos.

Técnica: imitación; moldeamiento; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; tareas previas de atención conjunta; ayudas físicas y verbales.

2.58.3

-Aprendizaje de hábitos de autonomías sencillos como lavarse las manos, los dientes, mediante secuencias claras, unos 6 pasos, mediante "encadenamiento hacia atrás", acompañado de órdenes verbales.

Descripción: el adulto-guía emplea los conceptos básicos y elementales de la Ta del Aprendizaje para enseñar al alumno a aprender de forma secuenciada y con objetivos a corto plazo.

Técnica: refuerzo positivo; encadenamiento hacia atrás; desglosamiento de pasos; secuenciación de

los mismos; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales.

2.59.3

-Aprender hábitos en la mesa, mediante ayuda física que se va retirando y órdenes verbales.

Descripción: actividades pautadas guiadas por el adulto-guía, con carácter funcional y adaptativo.
Item General

Técnica: refuerzo positivo; encadenamiento hacia atrás; desglosamiento de pasos; secuenciación de los mismos; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales.

2.60.3

-Rutinas de aula: reconocer su mochila, babero, colgarlo, descolgarlo,..

Descripción: el adulto guía crea de forma continuada y constante itinerarios dentro del aula que favorezcan el aprendizaje de rutinas a incorporar a su repertorio cognitivo y mejorar sus hábitos de trabajo.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

2.61.3

-Aprender a vestirse/desvestirse.

Descripción: actividades pautadas guiadas por el adulto-guía, con carácter funcional y adaptativo.
Item General

Técnica: refuerzo positivo; encadenamiento hacia atrás; desglosamiento de pasos; secuenciación de los mismos; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales. Item General, ya contenido en otros ítems.

2.62.3

-Atención; coord. óculo-manual; O. verbales, actividades secuenciadas; clasificación; (AC/AG/A con Meta, constante. lmit. Sol. de Probs.; Interacción a través de actividades; AG); tensar/destensar la mano; ritmo; estructura; control postural; independencia segmentaria; discriminación; vector, sentido, dirección (ojo, cond. con meta); entender "señales físicas (restos)"; otras señales, "del dedo al caminito, (ojo, nos adentramos en la abstracción); percepción; entrenar otros sentidos,.etc.

Descripción: el adulto-guía combina las estrategias de aprendizaje clásicas de la Ta del Aprendizaje con la enseñanza de las tareas de Motricidad Fina propia de los alumnos de Pre-escolar, para fomentar el aprendizaje de las tareas funcionales de mesa (Rivi)

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; supervisión constante; adaptación de los contenidos curriculares de forma muy significativa.

2.64.3

En grupo: turnos; espera; dar.(1)

Materiales: torres, aros, encajes, picado, ir viendo cuando se va pasando a materiales más adecuados al nivel académico.

Descripción: el adulto-guía aprovecha las situaciones en grupo para fomentar la ejecución de actividades funcionales en mesa.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; moldeamiento; imitación; selección de materiales; supervisión constante; disposición adecuada de los otros alumnos; disposición del espacio de manera que fomente la atención y la cooperación.

2.65.3

-Motivarle. Como introductora de otros aprendizajes:-actividades de relleno.
-aumentar los hábitos de trabajo.
-disminución conductas inadecuadas.

Descripción: Item General. Que indica el avance de los aprendizajes

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; moldeamiento; imitación; selección de materiales; supervisión constante; disposición adecuada de los otros alumnos; disposición del espacio de manera que fomente la atención y la cooperación. Y la adaptación al medio.

2.66.3

Talleres: (Se supone manuales).(1)Interaccion/Comunicación,ojo.

Descripción: Item General que expone los trabajos guiados en diferentes campos de intereses.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; moldeamiento; imitación; selección de materiales; supervisión constante; disposición adecuada de los otros alumnos; disposición del espacio de manera que fomente la atención y la cooperación. Y la adaptación al medio.

2.67.3

-Generalización; grupo; turnos; colaborar con; atención(se diversifica): a otros; a la actividad; al adulto.
Comunicación, como preludeo; relaciones e interacciones.
Observar a los otros: permanecer con los otros; hacer con los otros; mirar lo que los otros hacen; mirar lo que se ha hecho.

Item General.

Descripción: el adulto-guía distribuye las tareas de trabajo en interacción con los otros, y

generalizando en diferentes contextos y situaciones, favoreciendo la cooperación.

Categoría 3: Interacción.

Enunciados:

3.68.3

-Se comenta, como si ya fuera el inicio de la interacción, la facilidad desde un principio para poder establecer Contacto Ocular espontáneo.

Descripción: el adulto-guía comienza por elicitación la conducta de Contacto ocular entre él y el alumno para potenciar las bases del desarrollo comunicativo y social.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

3.69.3

-Este contacto ocular aumenta en duración, diferentes personas, diferentes situaciones. Incluso comentan algo sobre "miradas de complicidad".

Descripción: dentro del mismo proceso definido en el punto anterior, el alumno va aumentando la duración en los contactos oculares, generalizándolo a diferentes personas conocidas del entorno, y a nuevas situaciones del entorno escolar, apuntándose la posibilidad del inicio del contacto ocular con carácter funcional.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; pautas anticipatorias.

3.70.3

-Sí que hablan del uso funcional de la mirada: hacer demandas, compartir cosas, previo al refuerzo deseado...(intensidad mirada/funcionalidad mirada?).

Descripción: el alumno comienza a dotar de carácter instrumental al uso de la mirada.

Técnica: ayudas físicas y verbales; contingencias entre las acciones de mirar/obtener deseos o preferencias; refuerzo positivo.

3.71.3

-Mira para pedir.

Descripción: el alumno comienza a utilizar el contacto ocular con carácter instrumental comunicativo.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; contingencias claras entre E.

3.72.3

-Mirada referencial: persona/objeto/persona.

Descripción: el alumno aprende a mirar a la otra persona, y a sincronizar la mirada con el objeto y la persona simultáneamente.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

3.73.3

-Mirada aprendida predispone a la atención/comunicación/imitación.

Item General., acerca de cómo una vez aprendida la capacidad de establecer contacto ocular se van instaurando las bases para la comunicación, la imitación, y las relaciones sociales

3.74.3

-Establece contacto ocular cuando se le habla.

Descripción: el alumno es capaz de mantener el contacto ocular de forma simultánea cuando se le está hablando directamente, sincronizando pues, mirada y voz humana.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; gestos y tono de voz que ayuden a mantener la atención en el rostro humano.

3.75.3

- “ “ “ cuando se le llama por su nombre.

Descripción: el alumno ha aprendido de forma contingente a atender a su nombre y mirar a la persona que lo emite.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; gestos y tono de voz que ayuden a mantener la atención en el rostro humano.

3.76.3

-Para “comunicar”, generaliza a otras personas y situaciones, aumentan los periodos atencionales.

Descripción: el alumno amplía su campo de personas con las que puede establecer contactos oculares con carácter comunicativo.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas.

3.77.3

Contacto Ocular+Negociación+Comunicación=Socialización.

Item General, acerca de los pasos previos en la enseñanza que fomentan la interacción.

3.78.3

-Estructura de turnos. Saber esperar. Mira a sus compañeros cuando terminan de hacer sus encajes.

Descripción: el alumno acepta la pauta que le indica esperar ante la orden del adulto-guía, respetando las acciones de los demás. Se fomenta la atención hacia los pares. Item general.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas, moldeamiento.

3.79.3

-Puede también, imitar lo que hace el otro, incluso en situaciones no estructuradas. (Me pregunto si la Percep de Conting. Lleva a una mayor Motivación).

Descripción: el alumno, habiendo aprendido a imitar movimientos simples, puede llevar a cabo conductas de imitación ante la presencia de otros, de forma informal, y previo establecimiento del contacto ocular y mantenimiento de la mirada en lo que la otra persona hace.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; imitación; moldeamiento.

3.80.3

-Ya se habla de "interacción con sus compañeros", mediante estructura de turnos, juegos de encajes, dominó, pasar la pelota.

Descripción: el alumno es capaz de mantener relaciones con los otros a través de situaciones pautadas y secuenciadas con actividades conocidas y aprendidas.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; imitación.

3.81.3

-Se comenta un mayor uso de la mirada por parte del niño para comunicar cosas, y el hecho de estar más autónomo, no necesitando la ayuda constante del adulto-guía para ir cambiando de actividad.

Item General, reflexión sobre el aumento del uso de la mirada con carácter comunicativo, y

Descripción: el alumno aprende a reconocer el acabado de las actividades, y empezar una actividad nueva y programada, cada vez de forma más autónoma.

Técnica: ayudas físicas y verbales; entrenamiento en el uso del panel de Comunicación y Anticipación; refuerzo positivo; retirada gradual de ayudas por parte del adulto.

3.82.3

-Se utiliza el encadenamiento de secuencias en situación lúdica, y puede llegar a hacerlo en grupo, con otros: Música+imitación+juego.

Descripción: el alumno aprende a realizar conductas guiadas mediante pequeñas secuencias y acompañadas de música que favorecen la relación con los demás a través del juego y de la imitación.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; imitación, moldeamiento.

3.83.3

-Juego Simbólico. P.ej, lo hace “con otro”, “jugar a médicos”. Imita a la terapeuta, se pone el fonendo, se lo lleva a diferentes partes del cuerpo. Espera, en el intercambio imitativo, el turno de acción con la terapeuta.

Descripción: el alumno aprende a realizar conductas guiadas mediante pequeñas secuencias basadas en la Imitación, que favorecen la relación con los demás a través del juego y de la imitación.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; imitación, moldeamiento.

3.84.3

-Desaparecen poco a poco las conductas disruptivas en cuanto a rabietas, gritos,..

Item general, acerca de como se han ido eliminando conductas disruptivas a través del entrenamiento de otras habilidades especialmente las sociales y comunicativas.

3.85.3

-Juegos de interacción: tirar pelota; coche..Incluso juegos de persecución por iniciativa propia.

Descripción: el alumno aprende a jugar con iguales y adultos juegos sencillos desarrollados previamente en las actividades de atención conjunta, pudiendo incluso, elicitar de forma autónoma el inicio de alguno de ellos.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; contingencia clara en la presentación de acciones.

3.86.3

-Juegos de reglas, en los que sabe seguir las reglas, p.ej, dominó.

Descripción. El alumno aprende a seguir un juego pautado y secuenciado con otro siguiendo unas instrucciones previas y entrenadas.

Técnica: ayudas físicas y verbales; entrenamiento en el seguimiento de secuencias, rutinas e itinerarios; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; moldeamiento.

3.87.3

-Sabe defender lo que es suyo. En vez de enfadarse, no deja que le quiten las cosas. Aprende a decir “da” junto con el uso del pictograma. Relacionan flexibilidad con capacidad para desarrollar estrategias de solución a los problemas, en la mayoría de las ocasiones de, comunicación.

Descripción: el alumno aprende a solucionar situaciones que en otras ocasiones le habrían provocado frustración y posiblemente conductas disruptivas, utilizando una pauta física o comunicativa.

Técnica: ayudas físicas y verbales; pautas comunicativas; aprendizaje instrumental; percepción de contingencias; expresión de los deseos y preferencias.

Item General que relaciona comunicación con flexibilidad, capacidad de espera para elicitación de las propias conductas de acción, positivas, sobre el otro o sobre sí mismo.

3.88.3

-Por iniciativa propia, ó como respuestas elicitadas por los demás, acercamientos a los iguales: besos, dejar que le toquen el pelo y sonreír; sentarse encima de....

Descripción: el alumno aprende a responder a los intercambios sociales con los otros a partir de conductas sencillas basadas en el afecto.

Técnica: ayudas físicas y verbales, actividades de atención conjunta; refuerzo positivo, imitación.

3.89.3

-En general, mayor número de interacciones con los compañeros y maestras.

Item general y reflexión en la que se pone de manifiesto como aumenta el número de interacciones y la generalización de las mismas a otras personas.

3.90.3

-Aumenta la funcionalidad en sus acciones, disminuyen conductas carentes de significado social, como agrupar cosas y/o personas.

Descripción: el alumno aprende llevar conductas con mayor contenido social y significativo dentro del contexto social al que pertenece y participa.

Técnica: moldeamiento; refuerzo social positivo; imitación y modelos afectivos constantes; ayudas físicas y verbales; oportunidades comunicativas.

3.91.3

-Mayor actitud **cooperativa**. OJO, disminuyendo el negativismo.
En grupo: turnos; espera; dar.(1)(2)(6)

Descripción: el alumno aprende a desarrollar mecanismo de relación que le preparan para la cooperación con los demás.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo social positivo; moldeamiento; aprendizaje de secuencias y guiones; contingencia entre acciones.

3.92.3

-Generalización; grupo; turnos; colaborar con; atención(se diversifica): a otros; a la actividad; al

adulto.

Comunicación, como preludio; relaciones e interacciones.

Observar a los otros: permanecer con los otros; hacer con los otros; mirar lo que los otros hacen; mirar lo que se ha hecho.

Item general acerca de los objetivos programados y conseguidos en contextos inclusivos.

Categoría 4. Intenciones/Pautas comunicativas.

Enunciados:

4.93.3

-Refuerzo afectivo constante en todo momento y por todos para mantener el C.O., aumentando la frecuencia y en mayor número de situaciones.

Descripción: aprendizaje contacto ocular como item básico inicio desarrollo conductas de comunicación.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

4.94.3

-Hablan de “miradas de complicidad”.

Descripción: el alumno aprende a dar un “significado añadido” a sus miradas, aumentando la cualidad de las mismas. Como preludio del desarrollo de intersubjetividad.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo social constante y positivo; desarrollo de conductas de actividad conjunta.

4.95.3

-Uso funcional de la mirada: hacer demandas (cuando pide, mira); compartir cosas..Mirada comunicativa.

Descripción: el alumno utiliza la mirada con carácter comunicativo de petición, imperativo.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; desarrollo de conductas de actividad conjunta.

4.96.3

-“Miradas más intensas” (Intensidad/funcionalidad?).

Item general que denota una nueva cualidad, quizás significado, en la mirada.

4.97.3

-Mirada referencial. Mira a la persona, objeto, persona.

Item de Atención Conjunta, fundamental para el desarrollo de las pautas comunicativas.

4.98.3

-Relacionan la mirada como indicio comunicativo/expresivo: atención/imitación/comunicación.

Item general, acerca de las relaciones entre el aprendizaje del contacto ocular como desarrollo y mejora de la imitación, comunicación, cualidad atencional.

4.99.3

-Cuando se le habla, mira.

Descripción: el alumno comienza a sincronizar mirada con voz, incorporándolo a su repertorio cognitivo como acción o "lote" comunicativo.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; contingencia en la presentación de las acciones.

4.100.3

-Cuando se le llama por su nombre.

Descripción: el alumno sincroniza voz humana y contacto ocular, como ya se ha mencionado anteriormente, y es capaz de captar la contingencia entre su nombre y mirarse al otro.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; contingencia en la presentación de las acciones.

4.101.3

-Mirada con sonrisa y sonidos.

Descripción: el alumno aprende a sincronizar y añadir al hecho de mirar, el sonreír y emitir emisiones vocálicas al otro.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; gesticulación y expresiones faciales de forma intensiva por parte del adulto-guía; imitación y presentación de modelos.

4.102.3

-Estructura de turnos.

Descripción: el alumno aprende a tolerar la demora antes de efectuar la R, y a comenzar su acción una vez identificado que el otro ha acabado.

Técnica: ayudas físicas y verbales; moldeamiento; imitación; refuerzo positivo.

4.103.3

-Sabe esperar.

Item relacionado con el anterior.

4.104.3

-Espera y mira lo que hace el otro. Puede imitar.

Item relacionado con el anterior. Item general.

4.105.3

-Gestos naturales, por parte del Adulto Guía.

Ver apartado item acción guiada.

4.106.3

Como apoyo a las órdenes verbales, facilitando la comprensión, la atención, la mirada, y la anticipación.

Item anterior.

4.107.3

-Juegos circulares, en los que mira y sonrío mucho, en los que es capaz de anticiparse al adulto. Puede hacer los movimientos sólo con oír la palabra que sugiere la acción.

Item atención conjunta. Item general, relaciono básico aprendizaje pautas de atención conjunta para provocar desarrollo pautas comunicativas.

4.108.3

-Acciones conjuntas, en las que se van incorporando los iguales. A medida que pasa el tiempo, comparte más situaciones con sus profesoras. Puede señalar un dibujo de su interés, y mirar al adulto para que éste lo nombre.

Ver item seleccionado apartado Atención Conjunta.

4.109.3

-Bienestar. Miradas y sonrisas, "está a gusto".

Item general. Se expone como, de la información entresacada, que el alumno además de responder y mantener conductas comunicativas y sociales con los otros, aumentando la cualidad de su comunicación e interacción, expresa y manifiesta placer, bienestar, alegría.

4.110.3

-Coloca en el panel las fotos de sus compañeros.

Item General

4.111.3

-Es capaz de identificar, señalando, a sus compañeros cuando su profesora los nombra.

Item General

4.112.3

-También puede identificar a sus profesoras.

Item General

4.113.3

-A nivel expresivo, comienza con fórmulas de uso social, gesto más imitación verbal. "Hola", y "Adiós".

Item General

4.114.3

-Aumento de las situaciones en las que tiene que pedir/nombrar en vez de coger ó esperar a que se lo den. Siempre con el objeto delante y con imitación verbal.

Item Evolución

4.115.3

-Identificar diferentes objetos en diferentes categorías semánticas; objetos cotidianos del aula (acompañados de precisas acciones) familia; compañeros; figuras geométricas; colores; emociones.

4.116.3

-Lenguaje Expresivo. Imitación sonidos/sílabas/palabras.

Descripción: El adulto-Guía proporciona el modelo del sonido que emite, para que el alumno lo intente copiar.

Técnica: ayudas físicas, verbales; aproximaciones sucesivas, modelos.

4.117.3

-Pictograma de Comunicación. Secuencia de mirar y señalar las fotos. Éste está colocado en el aula para que los niños se acostumbren a verlo.

Descripción: fundamental herramienta de trabajo en las enseñanzas de conductas comunicativas. El papel muestra las opciones y acciones a llevar a cabo a lo largo del día, de manera que pueda aprender a verlo, visualizarlo, procesarlo para obtener información previa, e incorporar la estrategia de uso de herramientas externas a su repertorio cognitivo.

Técnica: ayudas físicas y verbales; moldeamiento; refuerzo positivo; contingencia entre imágenes presentadas y acciones a realizar; funcionalidad de la actividad; imitación; aproximaciones sucesivas.

4.118.3

-Observa fotos y las mira con atención. Señala con el dedo.

Descripción: el alumno es capaz de prestar atención a fotos seleccionadas previamente y relacionadas con su contexto cotidiano, de mantener la mirada en ellas, e incluso de señalar aquellas que le interesan, con carácter protoimperativo, o declarativo, en función de las imágenes seleccionadas por él.

Técnica: ayudas físicas y verbales; moldeamiento; refuerzo positivo; pautas atencionales.

4.119.3

-Relacionarlo, pues, con la necesidad e importancia de trabajar secuencias/rutinas/creación de hábitos/actividades.

Item General, asertos, a destacar la importancia de incorporar rutinas entrenadas para el desarrollo de otras funciones psicológicas superiores.

4.120.3

-Lo utilizan también para anticipar salidas y otro tipo de festejos.

Descripción: el panel comunicativo se utiliza también para destacar acontecimientos relevantes, para generalizar nuevas conductas en otros contextos más normalizados; y para aumentar su vocabulario.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas, verbales, y visuales; refuerzo positivo.

4.121.3

-Aprende a hacer el gesto de comer.

Descripción: el alumno aprende un gesto funcional natural que le ayudará a pedir comida, y por tanto satisfacer sus deseos, a sus adultos-guías.

Técnica: moldeamiento; imitación, ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

4.122.3

-Lenguaje Receptivo, que va aumentando su complejidad de órdenes sencillas, a acción+objeto, a aumento vocabulario tipos de acciones.
Poco a poco el control va siendo sólo visual por parte del adulto (trámite socializ?/futuro eje para las autoinstrucciones?).

Descripción: el alumno aprende de forma gradual a ampliar su repertorio de lenguaje receptivo, tanto en cuanto a nombres, como a verbos, acciones. A mediada que su capacidad de discriminación va aumentando, y su repertorio también, la ayuda del adulto-guía va desapareciendo sutilmente siendo únicamente a través del contacto ocular.

Técnica: objetivos escalonados aprendizaje repertorio de forma gradual; ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas; moldeamiento; refuerzo positivo.

4.123.3

- Identifica objetos del aula.
- Discrimina a los miembros de su familia, en foto, señalándolos.
- Identifica objetos relacionados con los hábitos de higiene.
- “ “ “ con el aula.
- Identifica animales.
- Identifica juguetes.
- Identifica colores.
- Identifica figuras geométricas.
- “ los números.
- “ prendas de vestir.
- “ se nombre; el de un compañero. En grafía.

Descripción: conjunto de elementos que el alumno aprende a identificar a medida que avanza sus capacidades de discriminación de los objetos, personas, estímulos que le rodean, y la capacidad de reconocer una etiqueta con que nombrarlos.

Técnica: objetivos escalonados aprendizaje repertorio de forma gradual; ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas; moldeamiento; refuerzo positivo.

4.124.3

Mayor leng. Receptivo/mayor campos de intereses/mayor capacidad de decidir/elegir...”

Descripción; el alumno es capaz de etiquetar objetos, sucesos, del mundo que le rodea, así como una mayor percepción e interés por el mundo que le rodea

4.125.3

-También se trabaja la generalización en otros contextos escolares.

Descripción: el aumento considerable de lenguaje receptivo de que ha sido objeto el alumno, también

se va incorporando progresivamente a otros contextos del recinto escolar.

Técnica: aproximaciones sucesivas: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; moldeamiento.

4.126.3

-Actúa como encargado de colocar las fotos de sus compañeros. En ocasiones, se anticipa, y lo hace él solo.

Descripción: el alumno generaliza los aprendizajes adquiridos en el ámbito del lenguaje receptivo dentro de actividades cotidianas y normalizadas dentro de la escuela, aumentando su grado de autonomía.

Técnica: pautas atencionales; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; organizadores ambientales.

4.127.3

-Va colocando, respondiendo a la orden, las partes de una cara a modo de puzzle.

Descripción: el alumno es capaz de ejecutar órdenes para realizar actividades de carácter más formal y perceptivo, en el apartado de tareas funcionales en mesa.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; claves visuales.

4.128.3

-Identifica partes de la cara: en sí mismo; en un muñeco; en la profesora; copiándolo de una hoja; dibujándolo.

Descripción: el alumno puede aplicar los conocimientos aprendidos en situaciones literales y de contingencia explícita, en situaciones literales, incluso con cierto grado de abstracción.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; pautas atencionales.

4.129.3

-En un compañero.

Descripción: el alumno puede aplicar los conocimientos aprendidos en situaciones literales y de contingencia explícita, con componente social.

4.130.3

-En interacción con sus iguales, responde a "dale la mano a." "dale un beso a.."

Descripción: el alumno identifica y comprende órdenes relativas a acciones de él mismo actuando con o acerca de los demás.

Técnica: moldeamiento; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

4.131.3

-En interacción, posteriormente, espontáneamente puede abrazar a J, tocar el pelo a..

Descripción: el alumno se acerca a los otros expresando muestras de interés o cariño.

4.132.3

-Aumento de interacciones, compartiendo interés hacia objeto ó persona.

Item interacción. Item general, acerca del desarrollo de la comunicación y su imbricación en los procesos de atención conjunta e interacción.

4.133.3

-Lenguaje expresivo, desde praxias bucofonatorias hasta imitación y contraimitación de sonidos, movimientos boca , llegando a sílabas, palabras.

Descripción: el alumno aprende a ejecutar movimientos con la boca, labios, emitiendo sonidos, desarrollando prerrequisitos para el habla.

Técnica: moldeamiento; imitación; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

4.134.3

-Comunicación Total, que va aumentando paulatinamente el número de signos aprendidos.

Descripción: el alumno aprende a identificar, y a repetir, los gestos incluidos en el glosario de Scheffer de Comunicación Total.

Técnica: moldeamiento; imitación; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; expresividad y minuciosidad en los gestos y en la sincronía con la producción del habla por parte del adulto-guía.

4.135.3

-Añaden posteriormente el signo de la acción “quiero”/ “come”; “corta”; “bebe” + correspondiente objeto, aprendiendo a contestar a las preguntas que se le hacen de este modo y ante la correspondiente acción sobre la que se le pregunta.

Descripción: el alumno continúa aumentando su repertorio de gestos, añadiendo verbos, y pudiendo comprender a qué acción se refiere. Igualmente, puede contestar a través de la Comunicación Gestual a aquellas pregunta que versan sobre las palabra y gestos que identifica, comprende y conoce.

Técnica: moldeamiento; imitación; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; expresividad y minuciosidad en los gestos y en la sincronía con la producción del habla por parte del adulto-guía.

4.136.3

-Se trabaja la petición, que se pida en lugar de coger, y especialmente en situaciones muy funcionales, cotidianas.

Descripción: se utilizan las adquisiciones en el campo de la comunicación, para dotar de funcionalidad e instrumentalizada a sus acciones, impidiendo que coja aquello que es de su preferencia, y que realiza la función comunicativa imperativa de pedir.

4.137.3

-Suman el uso del Pictograma de las actividades del día, al de las salidas y excursiones.

Descripción: el alumno generaliza el uso de los pictogramas a actividades externas del aula con carácter lúdico y de ocio.

4.138.3

-Se habla de un aumento de la imitación verbal, de “un mayor interés por conocer el nombre de las cosas”.

Descripción: el alumno muestra progresos en la producción de imitación de sonido, y por lo tanto en el desarrollo del habla. También aparece un interés por nombrar los objetos conocidos de su entorno. B. indicador de evolución, en el que se comenta la aparente motivación por querer nombrar las cosas. A. Indicador de Motivación.

4.139.3

-Clasificación en campos semánticos.

Descripción: el alumno aprende a clasificar objetos e imágenes en función de la categoría semántica a la que pertenece.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

4.140.3

-Imitación de movimientos acompañados por canciones

Descripción: el alumno aprende a seguir los modelos del adulto-guía, siguiendo a su vez el ritmo de la música de forma simultánea.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; modelos.

4.141.3

-Juego simbólico

Descripción: el alumno es capaz de realizar juegos sencillos de sustitución o simulación de objetos, a través de las pautas aprendidas en el seguimiento de rutinas y guiones y a través de la Imitación. Item General.

4.142.3

-Comentan, nuevamente, su receptividad y atención.

Item general, como señal de progreso, autonomía, bienestar.

4.143.3

-Reconoce rótulos publicitarios; los nombres de sus compañeros.

Descripción: el alumno progresa en la identificación de tareas cognitivo-perceptivas entroncadas en las habilidades académicas, basada en el desarrollo de pautas de discriminación.

Técnica: pautas atencionales; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

4.144.3

-Aumentan las conductas de interacción social con los otros, por iniciativa propia, como respuesta a las elicitadas por sus compañeros.: besos, dejar que le toquen; sentarse encima de...

Descripción; aprendizaje por parte del alumno de las pautas sociales aprendidas de forma generalizada, hacia los demás sin necesidad de la guía del adulto.

4.145.3

-Al estar más flexible, estrategias de solución de problemas, péj, pedir, decir “da” en vez de “berrinches”, cuando no “defender” un objeto de su interés.

Descripción: se hace patente el progreso en la Comunicación y la capacidad para solucionar problemas, en lugar de presentar conductas inadecuadas.

4.146.3

-Pide agua; recoge los cubiertos

Descripción: el alumno utiliza de forma funcional la función de pedir.

4.147.3

-Generalización; grupo; turnos; colaborar con; atención(se diversifica): a otros; a la actividad; al adulto.

Comunicación, como preludio; relaciones e interacciones.

Descripción: se generalizan las pautas comunicativas en contextos sociales tanto con los pares como con los adultos.

4.148.3

Grafomotricidad:

-Colorear. Mantenimiento anterior.

-Trazos. " " NUEVO, copia y escribe su nombre.

-Trazos. " " Nuevo, repasa la fecha, y copia y escribe su nombre, preguntar, sin ayuda.

Descripción: las habilidades de grafomotricidad cobran sentido y tiene relación con significados concretos como puede ser su propio nombre, o situar y conocer el día en que se encuentra.

Técnica: Técnica: pautas atencionales; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

Categoría 5: Percepción de Contingencias.

Enunciados:

5.149.3

-Refuerzo afectivo exhaustivo en todas las situaciones para potenciar y mantener el Contacto Ocular.

Descripción: el alumno recibe de forma constante y pertinente muestras de afecto, a mo de refuerzo social, cada vez que establece contacto ocular con el adulto-guía.

Técnica: refuerzo social positivo; ayudas físicas y verbales.

5.150.3

-Se aumenta la frecuencia y la variedad de situaciones.

Descripción: el alumno aprenda a generalizar la contingencia de mirada al adulto y muestras de afecto, en un mayor número de situaciones, aumentándose también el número de veces que aparecen.

Técnica: refuerzo positivo, ayudas físicas y verbales.

5.151.3

-Mirada espontánea.

Descripción: el alumno guía ha aprendido la contingencia contacto ocular/ muestra de afecto por parte del adulto-guía y empieza ésta conducta a formar parte de su repertorio de forma espontánea.

Técnica: refuerzo positivo; generalización; ayudas físicas y verbales.

5.152.3

-Mirada con complicidad.

Item General en el que se intenta determinar la cualidad en el intercambio de miradas, dando a entender que hay un significado o reconocimiento implícito.

5.153.3

-Mirada funcional: para hacer demandas; para compartir cosas, en situaciones gratificantes.

Descripción: el alumno aprende a utilizar la mirada como conducta instrumental, con intención comunicativa.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; contingencia en la presentación de E y de acciones.

5.154.3

-Para pedir, mira a la persona a la que se dirige.

Descripción: la mirada se convierte en conducta con función comunicativa imperativa.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; contingencia en la presentación de E y de acciones.

5.155.3

-Se le entrega algo a cambio de que responda a la orden de mirar, además de la ayuda y/o instigación física.

Descripción: el alumno aprende a captar las situaciones de intercambio implícitas a las relaciones de contingencia entre E.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; contingencia en la presentación de E.

5.156.3

-Aumenta la frecuencia de miradas ante orden.

Descripción: el alumno aprende a responder con contacto ocular ante la orden verbal que le proporciona su adulto-guía en la que le pide que le mire.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

5.157.3

-Suele establecer contacto ocular cuando se le habla.

Descripción: el alumno ha aprendido a establecer la contingencia y por tanto sincronía de mirar a la persona que le está hablando.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

5.158.3

-Establece contacto ocular cuando se le llama por su nombre.

Descripción: el alumno aprende a atender, identificar y reconocer su nombre, prestando atención cuando se le llama, y mirando al adulto-guía de forma contingente a la acción.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

5.159.3

-Se comenta que el intercambio negociación objeto/mirada, se instauró desde el principio.

Descripción: el alumno tuvo una buena y rápida predisposición para el aprendizaje de éste tipo de conducta, base de la comunicación. Item General.

5.160.3

-Generalización a otros contextos.

Descripción: el alumno aprende a generalizar dicha conducta en diferentes contextos.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

5.161.3

-Secuencias/Rutinas: recoger/colocar/pasar. Compartir acciones.

Descripción: el alumno a través del aprendizaje de contingencias, secuencias y rutinas, puede llegar a conductas de colaboración y cooperación.

5.162.3

-Centrar la atención en el transcurso de la actividad.

Descripción: el alumno está atento a lo que está haciendo, sin presentar distracciones o atención a estímulos irrelevantes.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

5.163.3

-Al terminar su turno, mira a sus compañeros que terminan de hacer su encaje. M Referencial/atención/interacción. Puede hacerlo por imitación.

Descripción: el alumno percibe las situaciones sociales de empezar y acabar una actividad.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

5.164.3

-Puede también mirar cómo hace la ficha alguno de sus compañeros, imitando después los pasos para hacerlo él solo. (Autonomía como proceso).

Descripción: el alumno percibe las situaciones sociales acerca del desarrollo de una actividad, mostrando interés por lo que hace el otro, y realizándolo de forma autónoma.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; modelos.

5.165.3

-Mirada con sonrisa, con sonido, al pasarse objetos, juguetes. Como respuestas sociales?.

Descripción: el alumno habiendo aprendido la contingencia de mirar y expresar sonrisa o emitir sonido a la vez que establece contacto ocular, también incorpora esta conducta mientras se están dando o intercambiando objetos de su agrado.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; moldeamiento.

5.166.3

-“Manos quietas”, como conducta alternativa que ofrece el adulto.
Percep. Conting+Activ. Con Meta+Sentido

Descripción: el alumno es capaz de a través la percepción de contingencias, y el aprendizaje de secuencias, a través del adulto-guía, dotar dotar de sentido a las acciones.

5.167.3

Interacción con sus compañeros mediante las actividades de estructuras de turnos.

Descripción: el alumno percibe los inicios y finales en las relaciones sociales.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; moldeamiento.

5.168.3

-Coloca la ficha en su bandeja. Sabe cuando finaliza una tarea: activ. Con meta.

Descripción: el alumno aprende el concepto de acabado.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; moldeamiento.

5.169.3

-Puede escribir su nombre, y repasar la ficha del día de la semana.

Descripción: el alumno aprende a empezar las actividades de mesa, con una clave cotidiana y funcional para el inicio de la misma.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; moldeamiento.

5.170.3

-Juegos circulares en los que mira y sonríe mucho. Posteriormente se puede anticipar a la terapeuta.

Descripción: el alumno aprende a establecer la contingencia entre la señal que el adulto-guía le ofrece previa a la acción, y la acción resultante.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; expresividad y gesticulación excesiva.

5.171.3

-Imitación/contraimitación.

Descripción: el alumno aprende a establecer la contingencia entre la señal que el adulto-guía le ofrece previa a la acción, y la acción resultante.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; expresividad y gesticulación

5.172.3

-Pictograma de Comunicación. Posteriormente se utilizará no sólo para las actividades diarias, sino para anticipar salidas, eventos, ..

Percepción de Contingencias/Anticipación, "Señal de señales"?.

Secuencia: mira y señala las fotos. Empieza por la comida y el baño.

Puede hacer el gesto asociado a la situación.

Descripción: el alumno realiza un aprendizaje previo de de las contingencias entre E, acciones, y dentro de las tareas cotidianas y adaptativas.

5.173.3

-Pensar en relacionar la necesidad y la importancia de trabajar con secuencias/rutinas/creación de hábitos/actividades funcionales/sentido de la actividad.

Descripción: se señala y recalca la importancia de dotar de secuencias y rutinas, claramente marcadas y diferenciadas los principios y finales para dar sentido a las acciones del alumno.

5.174.3

-Con música, encadenando secuencias en situación lúdica.

Descripción: el alumno aprende a reconocer las secuencias musicales como señales o claves de las acciones que se van a desencadenar.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; exageración y expresividad; pauta atencionales.

5.175.3

-Situaciones motivantes para el niño que se acompañan de sonrisa y contacto ocular.

Descripción: el alumno asocia el contacto ocular con sonreír al otro de forma simultánea en situaciones que le producen bienestar.

5.176.3

-Emparejar tarjetas de colores.

-Emparejar tarjetas de animales.

-Emparejar objetos reales.

-Seriaciones de 2 elementos.

-Discriminación de formas.

-Discriminación grande/pequeño.

-Clasificación por grupos semánticos. Insectos, platos, frutas...

-Fichas escolares.

-Empareja grafías. Los 5 nombres de sus compañeros.

-Asociar grafía nombre/foto.

-Empareja fichas con letras de su nombre.

-Empareja tarjetas con el mismo estímulo presentado de diferentes formas.

-Orientación espacial: encima; debajo.

-Días de la semana.

-Rótulos publicitarios.

-Escribe su nombre.

-Introducción al pensamiento lógico-matemático: imita, verbalizando el num. 1 hasta el 10; asociación núm. Cantidad.

Descripción: Todo el conjunto de dichas Habilidades Académicas presuponen el aprendizaje implícito y explícito no sólo de la Percepción de Contingencias, si no muy especialmente del adiestramiento de la Percepción en tareas pre-formales.

5.177.3

-Habilidades Mentalistas. Empareja e imita emociones.
-Ostensivos?Encaje de avión que hace que vuela. Suspensión
-Juego funcional.
-Llega a hacerlo sin que previamente la profesora dispense el modelo.

Descripción: el alumno es capaz de asociar estímulos con carácter simbólico y de forma espontánea y autónoma en determinadas ocasiones.

5.178.3

-Comentan y resaltan la atención y la actitud altamente receptiva.

Descripción: el alumno comprende las contingencias del medio, preparándole para una mayor aferentización.

5.179.3

-Generalización de los aprendizajes en el Aula General, la de Infantil.

Descripción: el alumno no sólo ha aprendido a organizar, identificar, comprender y asimilar las contingencias del medio, sino que puede generalizarlos en otros contexto con el soporte delAdulto-guía.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; claves visuales; anticipación.

5.180.3

-Se habla de cambios positivos relacionados con el sentido/nuevos aprendizajes./ flexibilidad..

Descripción: se dota de mayor flexibilidad al comportamiento del alumno, a partir de dotar de sentido a las secuencias de las acciones llevadas a cabo.

5.181.3

-Reconoce las secuencias para llevar a cabo las rutinas del aula: mochila, babero,..

Descripción: el alumno, previo entrenamiento, reconoce los ítems que anteceden al encadenamiento en una secuencia.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; moldeamiento.

5.182.3

-Espera, hace, acaba, mira lo que hacen los compañeros, pasa la pieza. Atento, demuestra mucho interés.

Descripción: el alumno aprende a percibir las contingencias en contextos, situaciones, y actividades más generalizadas y normalizadas, en las que prima el significado social y comunicativo.

Técnica: ayudas físicas y verbales; anticipación; claves visuales; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas.

5.183.3

-"Ser flexible". Aceptar cambios, nuevas actividades.

Descripción: disminuyen la conducta de agrupar cosas y "personas", dándole funcionalidad a sus acciones. Igualmente, disminuye el negativismo, mostrándose más activo y colaborador.

5.184.3

-sentido, dirección(ojo, cond. con meta); entender "señales físicas (restos)"; otras señales, "del dedo al caminito, (ojo, nos adentramos en la abstracción); percepción; entrenar otros sentidos,.etc.

Descripción: las tareas de Motricidad Fina aparecen como exponente claro del entrenamiento para el alumno, , por una lo de la percepción de contingencias clara, a partir de los estímulos visuales permanentes, y las conductas de Actividad con Meta.

Técnica: Ayudas físicas y verbales; otras ayudas como la música, movimiento; refuerzo positivo; pautas atencionales; aproximaciones sucesivas; materiales y elementos gráficos atrayentes y motivantes.

5.185.3

-Generalización; grupo; turnos; colaborar con; atención (se diversifica): a otros; a la actividad; al adulto.

Descripción: aprendizaje global en grupo y mantenimiento de lo que el alumno conoce de forma individual, a través del mantenimiento, y propiciando la generalización.

5.186.3

Observar a los otros: permanecer con los otros; hacer con los otros; mirar lo que los otros hacen; mirar lo que se ha hecho.
Ver el proceso, en uno mismo, las acciones, en el otro; atender a las acciones de uno mismo.
Sentido y Abstracción.

Descripción: aprendizaje global en grupo y mantenimiento de lo que el alumno conoce de forma individual, mantenimiento, y generalización. Inicio de los precursores de la abstracción,

5.187.3

Habiendo definido los "ejes" fundamentales de dicha área, trabajando.
Dominio de la mano: global; coord. oculo-manual, aprender a tensar.
Torres: de forma conjunta, preguntar, imitando?; interacción; esperar.
Ensartar aros, encajes; pegar gomets. Parece que solo, preguntar.
Seriaciones de 2 elementos. Un poco de ayuda.
Act. con meta, la grafo!.
Trazos: verticales, horizontales, en cruz. Ayuda al cogerlo, luego solo.
Caminos vert. y horizontales, sin guía.
Repasar nombre. Ayuda mínima.
Manualidades. Preguntar ayudas.
Prensión y presión del instrumento. Preguntar si mantenimiento anteriores; cortado digital. Va cerrando y abriendo las tijeras correctamente, cortando el papel.
Grafomotricidad:
Colorear: pinza digital, direccionalidad, presiona con fuerza, estructura (figs. cerradas, necesita ayuda para repasar los límites), independencia segmentaria. Sin ayuda.(2)

Trazos: pinza digital, ayuda inicial; presión adecuada. Estructura: repasa cenefas, repasa su nombre. Independencia segmentaria, sin ayuda.

Añaden que "está muy atento (motivado?), y necesita poca ayuda al hacer estas taras.

-Trazos. " " NUEVO, copia y escribe su nombre.

Descripción: las tareas de Motricidad Fina aparecen como exponente claro del entrenamiento para el alumno, por una parte de la percepción de contingencias clara, a partir de los estímulos visuales permanentes, y las conductas de Actividad con Meta.

Técnica: Ayudas físicas y verbales; otras ayudas como la música, movimiento; refuerzo positivo; pautas atencionales; aproximaciones sucesivas; materiales y elementos gráficos atractivos y motivantes.

5.188.3

Talleres manuales: Interacción, Comunicación. Imitación.

-Establece c. ocular; está atento durante la actividad; utiliza y comparte el material correctamente; coloca sus manos detrás ("manos quietas") con ayuda.

Descripción: se pone de manifiesto el aprendizaje continuado y manifiesto del niño, así como el fomento de su autonomía a lo largo de todo el proceso de Enseñanza/aprendizaje.

Categoría 6: Negociación.

Enunciados:

6.189.3

-Se le entrega algo a cambio de la mirada. Unido a la ayuda /instigación física.

Descripción: el alumno aprende a percibir como a cambio de establecer contacto ocular, y de forma reiterativa, obtiene algo a cambio.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; contingencia explícita en las acciones y presentaciones de los E.

6.190.3

-Siempre como requisito para la obtención de algo: afecto, objetos,...

Descripción: el alumno se inicia en el proceso de que siempre que quier obtener algo de su agrado, previamente tiene que establecer contacto-ocular con el adulto-guía.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; contingencia explícita en las acciones y presentaciones de los E.

6.191.3

-Se va generalizando desde un principio con personas y situaciones.

Descripción: el alumno aprende a generalizar el mecanismo de intercambio aprendido con diferentes personas y durante el transcurso de diferentes situaciones.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales

6.192.3

-El estar sentado adecuadamente se va negociando con periodos de juego libre ó de interacción con las terapeutas.

Descripción: el alumno aprende a desarrollar hábitos adecuados de trabajo que le garanticen la atención a las actividades y tareas, a través de intercambios previstos por parte del adulto-guía en que se alternan los periodos de juego, lúdicos, preferencias del niño, con el hecho de estar sentado desarrollando aunque sea una mínima actividad.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; evaluación deseos y referencias del niño.

6.193.3

-Ayudas físicas y verbales, como recuerdo. Le cuesta si al lado hay algo que le motive más, p.ej, un tobogán.

Descripción: el adulto guía intenta ofrecer actividades o situaciones a cambio, evitando que haya estímulos poderosos que puedan impedir la situación de intercambio.

6.194.3

-Se intercalan, en los hábitos de trabajo, tareas de motricidad fina con áreas de cognitiva (Koegel; “paquetes motivacionales”).

Descripción: el adulto guía dispone de de estrategias de enseñanza/aprendizaje, para facilitar el trabajo continuado y la aceptación de nuevas actividades.

6.195.3

-Al pasarse pelota ó encaje con sus compañeros, establece contacto ocular, con sonrisa y sonidos (ojo, “como si él mismo reforzara la transacción”).

Descripción: la percepción de contingencias con significado social, como precursor de las pautas de negociación.

6.196.3

-Estructura de turno y saber esperar.

Descripción: el alumno aprende a parar y seguir el orden que el adulto-guía dispone, en una situación de intercambio.

Técnica; ayudas físicas y verbales, modelos, refuerzo positivo.

6.197.3

-Imitación/contraimitación. Movimientos y sonidos.

Descripción: el alumno y el adulto guía establecen una relación de copia del uno al otro en situación d intercambio de los modelos ofrecidos:

Técnica; ayudas físicas y verbales, modelos, refuerzo positivo. Gesticulación, exageración d ellos movimientos, llamada de atención por parte del adulto-guía.

6.198.3

-Aumenta la complejidad y número de los juegos, e incluso se anticipa a la terapeuta y mira a la terapeuta. Demuestra “bienestar emocional”.

Descripción: El alumno capta las contingencias e intercambios, quizás de forma rápida y desde un primer momento,dando pie el mismo para la negociación y el intercambio.

6.199.3

-Comparte más situaciones con sus profesoras.

Descripción: el alumno sigue la guía del adulto, y de forma espontánea participa en situaciones de intercambio

6.200.3

-Lenguaje expresivo. Juegos de imitación/contraimitación de sonidos.

Descripción: de la percepción de contingencias, a la copia de modelos, a la percepción de los intercambios, haciendo uso del lenguaje.

6.201.3

-Fórmulas de Comunicación Social, acompañadas de mirada. Pensar la relación que hay entre el apr. Con el apr. De las normas sociales.

Descripción: de la percepción de contingencias, a la copia de modelos, a la percepción de los intercambios, haciendo uso del lenguaje.

6.202.3

-Comparte situaciones y emociones con las terapeutas. Concepto Rivière, "hacernos existentes".

Descripción: se comparten momentos, situaciones afectivas, como muestra de aferentización y de intercambio emocional con los otros.

6.203.3

-Se trabaja la petición, en vez de coger las cosas.

Descripción: el alumno consigue algo a cambio de la función de pedir.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo,

6.204.3

-Imitación Motora. En grupo, con música, encadenando secuencias en situación lúdica. Motivante para el niño, acompañado de contacto ocular y sonrisas.

6.205.3

-Van aumentando las gamas de alimentos, mayor variación.

Descripción: el alumno aprende de forma clara y precisa a comprender las nociones de intercambio y negociación al aceptar nuevos alimentos. Estos nuevos alimentos se irán aceptando como intercambio para conseguir los que realmente le gustan.

Técnica: refuerzo positivo; aplicación Principio de Premack; ayudas físicas y verbales; evaluación gustos y preferencias del niño; evaluación hábitos de autonomía en cuanto a hábitos relativos a la alimentación

6.206.3

-Cumplimiento de rutinas y hábitos propios de la actividad escolar, trabajadas secuencialmente.

Descripción: el niño acepta las secuencias y rutinas, a través de su consiguiente recompensa, que cada vez se acerca mas a la propia actividad llevada a cabo.

6.207.3

-Al ser más flexible, se puede negociar con él la administración de comidas.

Descripción: el niño aprende a ser flexible, se amplían los campos de intereses y aceptación de nuevos alimentos.

6.2008.3

-Le enseñan a decir “da” para defender algo que es suyo, objeto ó espacio. Importante en el ámbito de la negociación. “Como si ya lo comprendiera”.

Descripción: el alumno aprende a utilizar una fórmula comunicativa para impedir que le arrebaten algo que es suyo. El término comunicativo aparecería como el “modo de intercambio”.

Técnica: refuerzo positivo; percepción de contingencias; evaluación gustos y preferencias; ayudas físicas y verbales.

6.209.3

-Buscan relación entre ser flexible y defender lo que es tuyo. No lloriquear, utilizar las fórmulas comunicativas, posibilitando estrategias de comunicación.

Descripción: el alumno es capaz de intercambiar formas de comunicación , en lugar de presentar conductas inadecuadas, aumentando su flexibilidad y aceptación de los cambios.

6.210.3

-Disminución rabietas y berrinches, así como negativismo, individual y en grupo, ojo, comunicación y flexibilidad, como herramientas.

Descripción: el alumno es capaz de intercambiar formas de comunicación , en lugar de presentar conductas inadecuadas, aumentando su flexibilidad y aceptación de los cambios. Idem. Item General,.

6.211.3

-Motivado, como introductora de otros aprendizajes:

Descripción: el alumno acepta refuerzos que posibilitan el aprendizaje de nuevas tareas y actividades.

6.212.3

-actividades de relleno.
-aumentar los hábitos de trabajo.
-disminución conductas inadecuadas.

Descripción: al alumno que domina, conoce, y le gusta desarrollar este tipo de tareas, se le administran a modo de intercambio con otros contenidos con mayor dificultad, de manera que el perciba la concatenación entre la presentación de las acciones y R suyas y del Adulto-guía.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; contingencia explícita en la presentación de las acciones; aproximaciones sucesivas.

6.213.3

-Talleres manuales: Interacción, Comunicación. Imiación.

Descripción: al alumno que domina, conoce, y le gusta desarrollar este tipo de tareas, se le administran a modo de intercambio con otros contenidos con mayor dificultad, de manera que el perciba la concatenación entre la presentación de las acciones y R suyas y del Adulto-guía.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; contingencia explícita en la presentación de las acciones; aproximaciones sucesivas.

6.214.3

-Establece contacto ocular; está atento durante la actividad; utiliza y comparte el material correctamente; coloca sus manos detrás ("manos quietas") con ayuda.

Descripción: Pautas de trabajo, estrategias utilizadas por el adulto-guía para garantizar la atención en las actividades y tareas.

Categoría 7: Pautas Atencionales

Enunciados:

7.215.3

-Refuerzo exhaustivo afectivo para el contacto ocular con todas y cada una de las terapeutas, en todas las situaciones.

Descripción: el alumno aprende a mantener el contacto ocular en el otro mediante el refuerzo constante y continuo de afecto por todos y cada uno de sus adultos-guías.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

7.216.3

-Aumentan las sonrisas en el niño, se deduce mayor motivación.

Descripción: el alumno de forma espontánea expresa buen estado de ánimo y aferentización al entorno. Item General.

7.217.3

Aumenta la frecuencia de miradas, así como el tiempo de mirada.

Descripción: el alumno aumenta el número de miradas hacia el adulto-guía, aumentando también el tiempo de emisión de la misma.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y visuales.

7.218.3

-Aumenta en diferentes situaciones y con diferentes personas.

Descripción: el alumno generaliza el aprendizaje del contacto ocular con diferentes personas, y en nuevas situaciones.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales.

7.219.3

-Ver la importancia de mirar a las personas/ y la importancia de mirar a las cosas.

Reflexión, Item General, sobre la importancia/diferencia de enseñar atención en objetos y personas.

7.220.3

-Secuencias que llevan a rutinas. Recoger/colocar/pasar.

Descripción: las secuencias marcadas por el adulto-guía permiten al alumno aprender a seguir la guía general de las actividades que van aconteciendo. Item General.

7.221.3

-Centrar la atención, atento en el transcurso de la actividad.

Descripción: el alumno aprende a mantener la atención de forma constante en la actividad que realiza.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; materiales y elementos agradables, vistosos, atrayentes.

7.222.3

-Contacto Ocular con sus compañeros y adulto. Mira al pasarse cosas, mirada con sonrisa y sonidos. Mira al que se la pasa.

Descripción: el alumno no sólo mira a su adulto-guía de forma constante sino que también puede generalizarlo en el transcurso de las actividades cotidianas a otras personas significativas de su

entorno, mirando incluso el objeto y a las personas mientras realizan determinadas acciones. Las expresiones de afecto o bienestar suelen acompañar al gesto.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas.

7.223.3

-Mirada Referencial/Atención/Interacción.

Descripción: el alumno aprende a mirar lo que hacen otros y lo que miran a su vez.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; expresividad, gesticulación por parte del adulto-guía.

7.224.3

-Mayor tiempo sentado, con mayor autonomía, centrado en la actividad, utilizando correctamente el material.

Descripción: el alumno aprende de forma ordenada y guiada a mantener una serie de hábitos de trabajo y un determinado control postural que le ayudarán a mantener la atención en las actividades que realiza y hacer un uso adecuado y normalizado de los materiales.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; materiales y elementos atractivos, motivantes.

7.225.3

-Turnos, saber esperar, los respeta. Espera y mira lo que hace el otro. Imita. Hasta poder llegar a imitar, pues, los pasos, y hacerlo solo. Me pregunto si la percep. De conting. Lleva a una mayor motivación.

Descripción: a partir de la enseñanza de tolerar la demora a la R, el alumno aprende a mirar lo que los otros hacen, identificar cuando han acabado, e inferir la clave que le indica cuando le toca a él participar.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; actividades y elementos atrayentes y motivantes.

7.226.3

-Fundamental, los hábitos iniciales, prerequisites, habilidades básicas.

Descripción: el adulto-guía establece una serie de prerequisites de trabajo que posibilitarán el aprendizaje de tareas y actividades., especialmente las pautas atencionales. Item General.

7.227.3

-Coloca las fichas en una bandeja.

-Reconoce cuando finaliza una actividad.

Descripción: Ítems explícitos que nos indican que el niño reconoce, mediante el aprendizaje explícito de las pautas atencionales, los objetivos de determinadas acciones, y muy especialmente que identifica el concepto de acabado.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas; secuenciación clara de los objetivos de las tareas.

7.228.3

-Puede imitar lo que hace otro niño en situaciones no estructuradas, p.ej, hacer una ficha.

Descripción: es necesario que el haya aprendido a prestar atención a los demás para poder imitar.

7.229.3

-Puede mirar a la pizarra y reproducir lo que está dibujado en el papel.

Descripción: Pautas Atencionales en el que se destaca que gracias al entrenamiento en las mismas puede acceder a enseñanza y actividades más normalizadas y dentro del currículo. Item General

7.230.3

-Elige/busca la ficha, imitando a su compañero.

Descripción: del mismo modo que el anterior item, con la importancia de destacar que sabe ejecutar determinadas acciones sólo con ver lo que hace otro, posibilitando las pautas aprendidas para la imitación.

7.231.3

-Escribe su nombre y repasa la fecha del día.

Descripción: Pautas Atencionales en el que se destaca que gracias al entrenamiento en las mismas puede acceder a enseñanza y actividades más normalizadas y dentro del currículo.

7.232.3

-Enseña la ficha al maestro.

Descripción: reconocimiento figuras significativas, referenciales.

7.233.3

-Comentan generaliz. En situaciones, personas, aumento periodos de atención, así como comunicación con la mirada de situaciones y emociones.

Descripción: el alumno aprende a generalizar con otras personas y nuevas y mayor número de situaciones, como ya se ha mencionado, y muy especialmente añadiendo cualidad en la mirada en los intercambios comunicativos, denotando una mayor expresión en cuanto a las emociones.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; muestras de afecto y refuerzo social positivo de forma constante.

7.234.3

-El adulto utiliza gestos naturales como apoyo a las órdenes verbales, favoreciendo así la comprensión/atención/mirada/anticipación.

Descripción: el adulto utiliza claves visuales como soporte al lenguaje oral.

Técnica: refuerzo positivo, ayudas físicas y verbales, moldelos.Item General estrategias Acción Guiada.

7.235.3

-Juegos circulares. Mira mucho y sonrío, denota bienestar emocional.

Descripción: se expresa de forma explícita que la enseñanza de las Pautas Atencionales y la enseñanza de la Atención Conjunta se complementan y necesitan para el proceso de aferentización del niño.

7.236.3

-Acciones conjuntas: tirar pelota, pasar coche,..etc, empezando con la terapeuta. Muy atento, lo va llevando a cabo con iguales, llegando a hacerlo, con el tiempo, solo.

Descripción: se expresa de forma explícita que la enseñanza de las Pautas Atencionales y la enseñanza de la Atención Conjunta se complementan y necesitan para el proceso de aferentización del niño.

7.237.3

-Comparte más situaciones con sus profesoras.

Descripción: se expresa de forma explícita que la enseñanza de las Pautas Atencionales y la enseñanza de la Atención Conjunta se complementan y necesitan para el proceso de aferentización del niño.

Item Interacción/Atención Conjunta.

7.238.3

-Compartir emociones. Puede pedir mimos, manifestar dolor, ó compartir estados de dolor ó pena, mediante la mirada de los hechos, las expresiones.

Descripción: Item Interacción y capacidades intersubjetivas, en el que se pone de manifiesto la necesidad de haber entrenado previamente las Pautas Atencionales para poder llegar a la cualidad de estos comportamientos.

7.239.3

-Señala un dibujo que le gusta, y mira al adulto para que lo nombre.

Descripción: Item Interacción, Atención Conjunta, desarrollo de protoimperativos y protodeclarativos, en el que se pone de manifiesto la necesidad de haber entrenado previamente las Pautas Atencionales para poder llegar a la cualidad de estos comportamientos.

7.240.3

-Pictograma de Comunicación, expuesto, para que se acostumbre a verlo, posteriormente lo observará.

Descripción: el alumno aprende a mirar un panel informativo del que tendrá que extraer elementos relevantes informativos.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas.

7.241.3

-La secuencia que sigue en el Pictograma es de mirar y señalar.

Descripción: el alumno aprende a mirar un panel informativo del que tendrá que extraer elementos relevantes informativos, para posteriormente expresar mediante el gesto de señalar lo que va a hacer, o lo que quiere hacer.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas.

7.242.3

-Importante el uso del pictograma para trabajar desde las secuencias/rutinas/creación de hábitos/actividades funcionales/sentido de la actividad.

Descripción: el adulto-guía secuencia el conjunto de aprendizajes que habrá de llevar a cabo, a partir del uso basado en la atención del Pictograma. Item General,

7.243.3

-Observa fotos y las mira con atención. Señala con el dedo (desarrollo de ostensivos). Aumenta la atención y "fijación" en las fotos (observación?).

Descripción: el alumno aprende a mirar aquellas imágenes que puedan ser de su interés y a expresar interés o intención sobre ellas.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas.

7.244.3

-Coloca como encargado de clase, las fotos de sus compañeros. "Pasa lista"; "Señala al que falta".

Descripción: el alumno ha aprendido a prestar atención a sus compañeros, a sus fotos, a reconocerlos, y a saber si están ausentes. Proporciona normalización y acceso al currículo más normalizado.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas.

7.245.3

-Va cobrando cada vez mayor autonomía, p.ej, señalando en el comedor los 3 platos.

Descripción: el alumno aprende a mirar un panel informativo del que tendrá que extraer elementos relevantes informativos, para posteriormente expresar mediante el gesto de señalar lo que va a comer. Paulatinamente es capaz de realizar esta conducta con muy poca ayuda por parte del Adulto-guía.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas.

7.246.3

-Identifica objetos del aula. MIRA Y SEÑALA FOTOS.

-Discrimina a los miembros de su familia en foto.

- “ a sus profesoras.

- “ diferentes objetos, en diferentes campos semánticos, en fotos.

Descripción: Item General que expresa diferentes aprendizajes que va realizando el niño y que le potencian ampliar su repertorio cognitivo social y comunicativo, y para lo que es absolutamente necesario el entrenamiento previo de Pautas Atencionales.

7.247.3

-Lenguaje expresivo. Praxias bucofonatorias, imitación.

Descripción: basado en la atención al otro, el adulto-guía presentará modelos al alumno que le ayudarán a mejorar el lenguaje oral.Item Comunicación .

7.248.3

-Juegos de imitación/contraimitación. Van aumentando los sonidos.

Descripción: basado en la atención al otro, el adulto-guía presentará modelos al alumno que le ayudarán a mejorar el lenguaje oral.Item Imitación.

7.249.3

-Imitación verbal de sílabas, palabras.

Descripción: basado en la atención al otro, el adulto-guía presentará modelos al alumno que le ayudarán a mejorar el lenguaje oral.Item Imitación.

7.250.3

-Comunicación Total. Paulatinamente, aumentan el aprendizaje de signos.

Descripción: basado en la atención al otro, el adulto-guía presentará modelos al alumno que le ayudarán a mejorar el lenguaje signado. Item Imitación. Comunicación

7.251.3

-Señalan lo receptivo que está en general, lo ATENTO, como se fija en los objetos, las personas, las grafías, los pictogramas

Descripción: se expresa el avance y progreso en su aferentización, así como en la capacidad de realizar conductas instrumentales dentro de los contextos conocidos. Item General.

7.252.3

-Va anticipando, en algunos gestos, el solo, el movimiento ó signo, de manera que las ayudas van desapareciendo.

Descripción: se expresa el avance y progreso en su capacidad de actuar de manera cada vez menos dependiente del adulto. Item General

7.253.3

-Comprende y comparte emociones en situaciones naturales, puede hasta cambiar su expresión emocional, con ayuda de su profesora, que exagera ó interpreta la situación.

Descripción, se expresa como en el desarrollo de los Items de Interacción y capacidades intersubjetivas, precisan de la enseñanza de pautas atencionales, con copia explícita de modelos que expresan distintas emociones.

Técnica: ayudas, físicas, verbales, refuerzo, positivo, modelos, exageración y gesticulación de los mismos.

7.254.3

-Imitación Motora. Paulatinamente se van añadiendo movimientos y complejidad en los mismos. En grupo, con música, encadenando secuencias de forma lúdica. Gestos, turnos, e imitaciones naturales.

Idescripción: se expresa la necesidad de estar atento y aferentizado en el contexto y con los demás, colaborando en actividades lúdicas.

7.255.3

-Se mantiene el contacto ocular, acompañado de sonrisa, y aparece como motivante para el niño.

Ya explicado anteriormente, como ejemplo de adquirido y mantenido el aprendizaje.

7.256.3

- Emparejar tarjetas de colores.
- Seriaciones de 2,3 elementos.
- Empareja tarjetas de animales.
- Empareja objetos reales.
- “ material de aula.
- Lectura global. Rótulos publicitarios, los días de semana, los nombres de sus compañeros.
- Mejoría en general en las habilidades académicas.

Item General en el que se expresa las adquisiciones y mejorías, así como el poder llegar a realizar Habilidades Académicas preformales.

7.257.3

- Habilidades Mentalistas. Empareja e imita emociones.

Descripción: El adulto posibilita el entrenamiento de Habilidades Mentalistas en el que se pone de manifiesto la necesidad de haber entrenado previamente las Pautas Atencionales para poder llegar a la cualidad de estos comportamientos.

7.258.3

- J espera el turno de la terapeuta para seguir la pauta.

Ya mencionado anteriormente, añadiendo la indicación del adulto-guía, como ayuda.

7.259.3

- Espera, hace, acaba. Mira lo que hacen los demás, pasa lo que corresponde, todo el tiempo muy atento y demostrando mucho interés.

Ya mencionado, se refiere en esta caso al mantenimiento también en tareas de Autonomía.

7.260.3

- Por objetivos: Fuerza; prensión; atención; coord. óculo-manual;O. verbales, actividades secuenciadas; clasificación; (AC/AG/A con Meta, constante.lmit.Sol. de Probls.; Interacción a través de actividades; AG); tensar/destensar mano; ritmo; estructura; control postural; independencia segmentaria; discriminación; vector, sentido, dirección(ojo, cond. con meta); entender "señales físicas (restos)"; otras señales, "del dedo al caminito, (ojo, nos adentramos en la abstracción); percepción; entrenar otros sentidos,.etc.

Descripción: Item General en el que se remarca la necesidad de haber entrenado Pautas Atencionales muy explícitas desde un principio, para poder posteriormente introducir contenidos académicos y

habilidades de Motricidad Fina propias de las enseñanzas de la Escuela.

7.261.3

-En grupo: turnos; espera; dar.(1)(2)(6)

Materiales: torres, aros, encajes, picado, ir viendo cuando se va pasando a materiales más adecuados al nivel académico.

7.262.3

-Motivarle. Como introductora de otros aprendizajes:-actividades de relleno.

-aumentar los hábitos de trabajo.

-disminución conductas inadecuadas.

7.263.3

-Observar a los otros; permanecer con los otros; hacer con los otros; mirar lo que los otros hacen; mirar lo que se ha hecho.

Ver el proceso, en uno mismo, las acciones, en el otro; atender a las acciones de uno mismo.

Sentido!.Abstracción.

Talleres manuales: Interacción, Comunic. Imit.

7.264.3

-Establece c. ocular; está atento durante la actividad; utiliza y comparte el material correctamente; coloca sus manos detrás("manos quietas") con ayuda.(N) (2)

Descripción: Item General en el que se remarca la necesidad de haber entrenado Pautas Atencionales muy explícitas desde un principio, para poder posteriormente introducir contenidos académicos y habilidades de Motricidad Fina propias de las enseñanzas de la Escuela, en grupo, participando con otros, colaborando en la ejecución de tareas y actividades funcionales de mesa.

Categoría 8: Anticipación.

Enunciados:

8.265.3

-Contacto Ocular espontáneo, prácticamente instaurado, negociación intercambio objeto/afecto. Va amentando en frecuencia, y en duración de mantenimiento de la mirada.

Descripción: Item General que recalca la ocurrencia de que la mirada puede aparecer como señal anticipatorio de conductas propias o de otras personas; de actividades a llevar a cabo, órdenes a cumplir.

8.266.3

-Se habla de uso funcional de la mirada, para hacer demandas, para

Descripción: Item General en el que se expresa la cualidad de la mirada, que se utiliza de modo instrumental.

8.267.3

-La mirada como indicio comunicativo/expresivo, fundamentándose en la atención/imitación/comunicación.

Descripción: Item General que recalca la ocurrencia de que la mirada puede aparecer como señal anticipatorio de conductas propias o de otras personas; de actividades a llevar a cabo, órdenes a cumplir.

8.268.3

-Como requisito para la obtención de cosas.

Descripción: el alumno aprende a utilizar su mirada como clave anticipatorio a la hora de dirigirse al adulto-guía ante cualquier demanda.

Técnica: ayudas físicas y visuales; refuerzo positivo; contingencias explícitas de acciones.

8.269.3

-Estructura de turno y **saber esperar**.

Descripción: El alumno ha aprendido a tolerar la frustración ante a demora de R, y además a identificar las claves que le permitirán saber qué va a ocurrir a continuación.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales

8.270.3

-Espera el turno de acción en el momento de desarrollar las diferentes secuencias.

Descripción: el alumno aprende, según las indicaciones del adulto-guía, a saber para; esperar; actuar

8.271.3

-Juegos de reglas. Estructura de turnos al hacer encajes y dominó.

Descripción: el alumno aprende, según las indicaciones del adulto-guía, a saber para; esperar; actuar.

8.272.3

-Espera; hace; acaba. MIRA lo que hacen los compañeros, pasa el encaje, ficha ó dominó.

Descripción: el alumno aprende, según las indicaciones del adulto-guía, a saber para; esperar; actuar, utilizando la mirada como enlace entre una actividad y otra, formando parte de la misma secuencia.

8.273.3

-En grupo: turnos/esperar/dar.

Descripción: el alumno aprende, según las indicaciones del adulto-guía, a saber para; esperar; actuar.

8.274.3

-Mayor tolerancia al cambio.

Descripción: Item general que intenta relacionar como la apertura a un mundo más amplio con significados sociales y relaciones en la que intervenir, entre otras habilidades entrenadas, propicia mayor flexibilidad y tolerancia a los cambios e imprevistos.

8.275.3

-Al terminar su encaje, espera, y mira lo que hacen sus compañeros, que están terminando.

Idem anterior, indica que el niño sabe qué algo va a ocurrir después, y lo qué es.

Descripción: el alumno aprende, según las indicaciones del adulto-guía, a saber para; esperar; actuar, utilizando la mirada como enlace entre una actividad y otra, formando parte de la misma secuencia. Indica, además, que el niño sabe qué algo va a ocurrir después, y lo qué es.

8.276.3

-Mirada referencial/ atención/interacción.

Descripción: el alumno ha desarrollado mecanismos de atención referenciales, que le permiten identificar las miradas y acciones de los otros, pudiendo anticipar comportamientos o eventos sencillos inmediatos.

8.277.3

-Comparte el material con sus compañeros: estando, haciendo, **esperando**.

Descripción: el alumno aprende, según las indicaciones del adulto-guía, a saber para; esperar; actuar, a compartir. Item general.

8.278.3

-Se habla, en virtud de los 2 puntos anteriores, de **interacción**.

Descripción: se intenta destacar como la previsión o anticipación de las conductas de los otros te predispone a la interacción con los demás.

8.279.3

-Coloca la ficha en su bandeja, identifica, pues, cuando ha finalizado la tarea (actividad con meta).

Descripción: el adulto-guía le enseña el principio y acaba do de las tareas, y la ubicación de los materiales mediante información visual. Item de Actividad con Meta.

Técnica: ayudas físicas, verbales, soporte visual, modelos, refuerzo positivo.

8.280.3

-Uso de la mirada para comunicar cosas. Y, cada vez, necesita menos la ayuda del adulto-guía para ir cambiando de actividad

Descripción: el alumno aprende a utilizar la mirada con carácter instrumental. A su vez, es capaz de ver el panel de tareas y seguir la rutina especificada.

Técnica: ayudas físicas, verbales, soporte visual, modelos, refuerzo positivo.

8.281.3

-Puede hacer actividades de mesa solo, periodos cortos, pero muy funcionales.

Descripción: el alumno ha aprendido a trabajar de forma autónoma, bien visualizando el panel, bien a través del recuerdo de las actividades ejecutadas con soporte visual.

Técnica: ayudas físicas, verbales, soporte visual, modelos, refuerzo positivo.

8.282.3

-Juegos circulares., en los que mira y sonrío mucho, manifestando bienestar emocional.

Descripción: el alumno aprende a mirar y seguir a través del juego y la imitación, las acciones del adulto guía que se suceden de forma repetida y con carácter lúdico, anticipando las acciones siguientes que van a ocurrir.

8.283.3

-Aumentan los mismos, y se observa que el niño **anticipa** y mira a la terapeuta.

Confirmación mejora y evolución del Item anterior..

8.284.3

-Espera su turno para señalar, p.ej, la comida, pudiendo hacerlo solo.

-Espera sentado, ya tiene mayor autonomía en las acciones.

“Esperar supone saber lo que va a pasar”.

-En ocasiones, se **anticipa** él solo, y coloca las fotos.

LA ANTICIPACIÓN Y LA IMPORTANCIA DE SABER ESPERAR.

Descripción: el alumno aprende a parar y esperar, porque sabe lo que va a ocurrir. El adulto-guía le enseña a saber inhibir la respuesta hasta que pueda pasar a la acción.

8.285.3

-Pictograma de comunicación, como la importancia de trabajar con secuencias/rutinas/creación de hábitos/actividades funcionales/sentido de la actividad. Llegará a hacerlo prácticamente solo, e

incluso produciendo sonidos aproximados a la palabra en cuestión.

Descripción: el alumno aprende a conocer lo que va a ocurrir, en actividades de ciclo corto a partir de la observación y uso de los Paneles Informativos y Anticipatorios.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; información visual clara y partiendo de sus gustos y preferencias; aproximaciones sucesivas.

8.286.3

-Posteriormente, pasarán de la foto al dibujo, mayor grado de abstracción. Utilizarán murales visuales, y hasta diapositivas, como ayuda.

Descripción: el alumno aprende a conocer lo que va a ocurrir, en actividades de ciclo corto a partir de la observación y uso de los Paneles Informativos y Anticipatorios. Mejora en la adquisición de dichas habilidades.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; información visual clara y partiendo de sus gustos y preferencias; aproximaciones sucesivas.

8.287.3

-Empezarán también a explicar y **anticipar** fiestas, eventos, salidas...

Descripción: el alumno aprende a conocer lo que va a ocurrir, en actividades de ciclo corto a partir de la observación y uso de los Paneles Informativos y Anticipatorios, ampliándolo a eventos y acontecimientos relevantes, a ciclos más amplios.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; información visual clara y partiendo de sus gustos y preferencias; aproximaciones sucesivas.

8.288.3

-El panel está expuesto en el aula, para que se habitúe a él y se acostumbre a verlo y mirarlo, de forma cada vez más espontánea. Así trabajan la **anticipación**/y la comunicación, tanto expresiva como receptiva.

Actúa como una Técnica en sí misma; también como item propio de las estrategias en Acción Guiada.

8.289.3

-Ante el pictograma; el aumento de emisiones vocálicas en relación a la actividad señalada; y **como mecanismo para evitar frustraciones**.

Descripción: el alumno emite mayor número de emisiones cuando lleva a cabo la actividad de anticipar las tareas mediante el panel de pictograma. Item General.

8.290.3

-También se va utilizando para pasar lista.

Descripción: el uso adecuado del Panel de Comunicación y Anticipación, provee de capacidad de ampliación de las actividades a anticipar, incluyendo usos cotidianos y usuales de la vida cotidiana escolar con un marcado significado social.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; información visual clara sobre aquello que ya conoce; partir de sus preferencias.

8.291.3

-Destacan la receptividad del niño ante el panel. Actividades de día/eventos salidas.
Se destaca que “la enseñanza de responder a las órdenes ayuda a anticipar, pues “pone en marcha” sus comportamientos.

Descripción: se enseña a utilizar paneles como prótesis, para favorecer la anticipación en la conducta ante actividades cotidianas.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; información visual clara sobre aquello que ya conoce; partir de sus preferencias.

8.292.3

-Comunicación Total.
-Lenguaje expresivo.
-Juegos de imitación y contraimitación.

Descripción: Como Items Generales herramientas básicas para poder desarrollar pautas de Anticipación.

8.293.3

-En situaciones de juego, panel visual, observar las fotos con atención y señalar. P.ej, pelota, tobogán.

Descripción: el alumno aprende a conocer lo que va a ocurrir, en actividades de ciclo corto a partir de la observación y uso de los Paneles Informativos y Anticipatorios, ampliándolo a situaciones de juego, lúdicas, gratificantes, que le podrán predisponer posteriormente a la capacidad de elegir.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; información visual clara y partiendo de sus gustos y preferencias; aproximaciones sucesivas.

8.294.3

-Puede señalar un dibujo que le gusta, y mirar a su profesora para que lo nombre.
Puede en algunos casos, ir anticipando él solito el gesto motor al oír la orden verbal.
Movimientos/orden verbal acción.

Descripción: el alumno sabe reconocer el referente lingüístico que le proveerá de aquello que le gusta o quiere.

8.295.3

-Quiero +...

Descripción: Item General de Comunicación. Al introducir verbos que implican voluntad, implica ayudar a aprender a definir lo que queremos que ocurra.

8.296.3

-Aumento de las interacciones, compartiendo el interés hacia objeto ó persona.

Descripción: el alumno es capaz de conocer y anticipar el comportamiento de los demás, siendo las situaciones con otros mas predecibles.

8.297.3

-Se propician situaciones naturales y espontáneas en las que tiene que pedir.

Descripción: Item General de Comunicación. Al introducir verbos que implican voluntad, implica ayudar a aprender a definir lo que queremos que ocurra.

8.298.3

-Secuencias+música+imitación+juego. Estructurada, y lúdica.

Descripción: Item General, reflexión, sobre cómo el encadenamiento por secuencias y acompañado de música ayuda muy favorablemente a propiciar conductas de anticipación.

8.299.3

-Nociones temporales.

Descripción: dentro de las habilidades académicas del currículo ordinario, este concepto especialmente está intrínsecamente relacionado con la capacidad de poder anticipar eventos.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas; adaptación de materiales; adaptaciones curriculares.

8.300.3

-Juego simbólico, "hacer como si", siendo capaz de ESPERAR el turno de acción ante la pauta que le da la terapeuta.

Descripción: Item general en el que se pone en evidencia la importancia de comprender y contar en el repertorio con capacidades para la anticipación, pues al seguir secuencias y pautas posteriores puedes aprender a llevar a cabo un guión o esquema.

8.301.3

-Ostensivo, encaje avión/barco que hace que vuelen.

Descripción: se desencadenan mecanismos cognitivos que subyacen a la capacidad de desacoplar las propiedades reales de los objetos.

8.302.3

-Comentan que los objetivos son cada vez más normalizados, **con metas y sentido** más “normal”.

8.303.2

-Aparecen por 1ª vez, las ACIs.

Descripción: la enseñanza formal se pone en marcha.

8.304.3

-Hábitos de Autonomía. Se van aprendiendo secuencialmente, mediante encadenamiento hacia atrás, moldeamiento, órdenes verbales.

Descripción: los mecanismos de anticipación se van constituyendo mediante estrategias como las mencionadas..

8.305.3

-Cumplimiento horarios control de esfínteres.

Descripción: el alumno sigue a instancias del adulto-guía la pauta marcada para el aprendizaje del control de esfínteres, de modo que unido a las pertinentes ayudas pueda tener facilidad para reconocer y anticipar las señales que le llevarán al W.C.

8.306.3

-Desaparecen berrinches, mejor comunicación, anticipación, flexibilidad.

Descripción: se desprende una mejora del conjunto de competencias aprendidas, pero muy especialmente, de las capacidades desarrolladas para la Anticipación. Item General.

8.307.3

-Secuencialmente aprende rutinas propias de la vida escolar, que poco a poco las realizará cada vez de forma más autónoma.

8.308.3

-Más flexibilidad., se puede negociar.

Descripción: a mayor anticipación, se deduce menor inflexibilidad.

8.309.3

-Menos enfados en situaciones de cambio.

En grupo: turnos; espera; dar

Descripción: a mayor anticipación, se deduce menor inflexibilidad.

8.310.3

Observar a los otros: permanecer con los otros; hacer con los otros; mirar lo que los otros hacen; mirar lo que se ha hecho.

Ver el proceso, en uno mismo, las acciones, en el otro; atender a las acciones de uno mismo.

Sentido y Abstracción.

Categoría 9: Actividad con Meta.

Enunciados:

9.311.3

-Es capaz de seguir una secuencia que luego se convertirá en rutina, como p.ej: recoger/colocar/pasar.

Descripción: en éste item el alumno aprende de forma básica y muy esencial a encadenar estímulos y secuencias, para posteriormente poder anticipar y prever acontecimientos.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas; pautas atencionales.

9.312.3

-Sigue la estructura de turno y sabe esperar.

Descripción: General común a otras Categorías, en el que se remarca esencialmente en este caso la capacidad de saber o estar informado hacia dónde se dirige.

9.313.3

-Espera. Al terminar su turno, mira a sus compañeros que terminan de hacer sus actividades.

Item General que indica como el comportamiento en grupo, con actividades en común, fomentando la cooperación, ayudan a dar sentido a la actividad en conjunto. Mejorar definición.

9.314.3

-Elige, busca la ficha, imitando a un compañero. Coloca la ficha en su bandeja, sabiendo pues, **reconocer el final de una tarea.**

Descripción: el alumno aprende a reconocer el final de las tareas, el concepto de acabado, para poder

posteriormente generalizarlo en otras actividades, situaciones, eventos.

Técnica: refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales.

9.315.3

-No necesita la ayuda del adulto para ir cambiando de actividad.

9.316.3

-Enseña la ficha al maestro.

Descripción: expresa como las actividades guiadas con una estructura secuencial fundamentan y hacen que ocurran las actividades con meta que tanto les cuesta a los alumnos con TEA.

9.317.3

-Mira la pizarra y reproduce lo que está dibujado (trazos geométricos).

Descripción: I tem General en el que se expresa como el alumno es capaz de llevar a cabo conductas con Meta de carácter curricular y normalizado, adentrándose en las enseñanzas formales.

9.318.3

-Actividades de mesa solo, que aunque sean periodos cortos, son muy funcionales, p.ej, mirar un libro.

Descripción: el alumno es capaz de realizar actividades funcionales, de carácter curricular y normalizado, sin ayuda del adulto-guía, desde el principio hasta el final.

Técnica: refuerzo positivo, ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas.

9.319.3

Posteriormente incorpora todas las actividades del día. Dibujos de las acciones+alguna foto del contexto de la escuela, e incluso aquellos acontecimientos/eventos importantes. Lo consideran como “murales de anticipación”.

-La importancia del uso del panel para el desarrollo de intenciones comunicativas.

Estos murales, expuestos normalmente en el aula, con la intención de que los niños los miren, se acostumbren a ellos, los utilicen para comunicarse y expresar sus deseos.

Descripción: el alumno aprende, con ayuda del adulto-guía, las claves de la anticipación de los eventos, conductas, acontecimientos, de la vida cotidiana escolar, que le ayudarán a ser capaces de realizar actividades con meta, reconociendo el principio y el final, encontrando sentido al finalizar una tarea (ojo, propósito de llegar para nosotros).

Técnica: el uso del panel informativo, comunicativo y anticipatorio es fundamental para el aprendizaje de dichas capacidades; reconocimiento claro del comienzo y del concepto de acabado; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; escalonamiento gradual de los objetos o acontecimientos;

Aproximaciones sucesivas; conceptos expuestos con información clara y sencilla, partiendo de las preferencias del niño.

9.320.3

-Se recalca la importancia y la necesidad de trabajar con secuencias/rutinas/creación de hábitos/actividades funcionales.

Digo que pondré lo más relevante, porque si no podría generalizar y decir **que toda comunicación es con meta.**

Descripción: el adulto-guía dispone en todo momento la posibilidad de ejecutar situaciones con meta clara y a corto plazo, basándose en el uso repetido de secuencias, rutinas, enseñando de forma reiterativa éste procedimiento, de manera que el alumno pueda incorporarlo a su conjunto de hábitos.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas; supervisión constante por parte del adulto-guía

9.321.3

-Juegos circulares. Diferentes movimientos que el niño realiza hasta oír la palabra que sugiere la acción.

Descripción: Se favorecen las metas a corto plazo, a partir de la anticipación de secuencias cortas de actividad con refuerzo inmediato, siendo la misma actividad que se espera.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; interacción constante por parte del adulto-guía

9.322.3

-Comunicación Total. Frases, aumento paulatino de vocabulario: verbos, palabras. **Lo importante del "QUIERO" para el desarrollo de las Conductas con Meta.**

Descripción: Item General, en el que se remarca como de pequeñas acciones secuenciadas y guiadas, se puede llegar a expresarlo de forma verbal, como un deseo de consecución de los deseos.

9.323.3

-Imitación Motora. En grupo, con música, encadenando secuencias en situación lúdica. Motivante para el niño, normalmente acompañado de contacto ocular y sonrisa.

Item General ya mencionado en el que se resalta la importancia de encadenar elementos musicales a las secuencias a aprender en situaciones lúdicas, muy ricas en componentes sociales y afectivos.

9.324.3

-Imitando, puede anticiparse al modelo de la terapeuta.

Item de Imitación, recalcando la importancia de trabajar la imitación para poder ahondar en la consecución de conductas con Meta.

9.325.3

-Seriaciones, que van aumentando el número de elementos.

Descripción: el alumno aprende mediante encadenamientos de elementos muy sencillos a llevar a cabo una cadena amplia de acontecimientos, preferiblemente, en estas primera fases, en actividades propias de la Motricidad Fina, y durante el desarrollo de actividades funcionales de Mesa.

Técnica: ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; pautas atencionales.

9.326.3

-Juego simbólico. "Hacer como sí". Lo hace por imitación. Y es capaz de esperar el turno de acción de la terapeuta.

9.327.3

-Posteriormente, puede llegar a hacerlo sin el modelo previo de la terapeuta. Resaltan la importancia de la atención para llegar a este nivel de adquisición.

Descripción: se amplían las competencias cognitivas, dando lugar al desarrollo de capacidades simbólicas.

9.328.3

-Mejora notable en el desarrollo de habilidades académicas.

Item General. Se recalca la mejoría global, y muy especialmente haber adquirido enseñanzas de tipo curricular en las que las Actividades con Meta son fundamentales logros de la enseñanza y del desarrollo del conocimiento.

9.329.3

-Mejora en la solución de problemas, especialmente cuando hay algo que le interesa y que tiene que elegir.

Descripción: el alumno es capaz de anticipar las consecuencias de sus acciones.

9.330.3

-Objetivos más normalizados con metas y sentido, "más normal".

Descripción: (Como se deduce de algunos ítems generales anteriores), el alumno aprende a llevar a cabo tareas propias de la Escuela, con carácter funcional y normalizado, y dentro del marco de las

adaptaciones curriculares.

Técnica: aproximaciones sucesivas; refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; escalonado gradual de la presentación de los elementos y actividades.

9.331.3

-Generalización de dichos aprendizajes en el Aula Ordinaria.

Descripción: Item General, que remarca el carácter de Normalización que supone generalizar este tipo de actividades en la vida cotidiana de la Escuela como el resto de los alumnos: hacer las cosas con un fin, hacia un objetivo.

9.332.3

-Días de la semana, aprendidos con el pictograma.

Descripción: el alumno aprende a reconocer secuencias temporales amplias, como son un ciclo amplio de 1 semana.

Técnica: información visual clara y concisa; paneles comunicativos y anticipatorios; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas.

9.333.3

-Hábitos en la mesa, ayudado mediante órdenes verbales. Para **asertos, posiblemente, guiar la actividad con meta.**

Descripción: el alumno es capaz de realizar habilidades de la Vida en el Hogar, dentro del currículo de contenidos de la Escuela, siguiendo las órdenes verbales del adulto-guía, que le guían y señalan la actividad.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas.

9.334.3

-Rutinas de aula, reconocer seguir secuencias, ejecutar acciones: babero, mochila...

Descripción: el alumno aprende a seguir secuencias sencillas acerca de los hábitos usuales en las rutinas del Aula.

Técnica: aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo.

9.335.3

-Juegos de reglas. Estructura de turno. Espera/hace/acaba/mira lo que hacen los otros/pasa el objeto en cuestión. Vuelven a resaltar su gran atención, mirando, observando.

Descripción: el alumno aprende a seguir secuencias estructuradas previamente aprendidas, a modo de guiones, de forma cooperativa en situaciones en grupo, con un principio y un fin claro y esperado de la actividad.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; aproximaciones sucesivas; pautas atencionales.

9.336.3

-verbales, actividades secuenciadas; clasificación; (AC/AG/A con Meta, constante. Imit. Sol. de Probs.; Interacción a través de actividades; AG); tensar/destensar la mano; ritmo; estructura; control postural; independencia segmentaria; discriminación; vector, sentido, dirección (ojo, cond. con meta); entender "señales físicas (restos)"; otras señales, "del dedo al caminito, (ojo, nos adentramos en la abstracción); percepción; entrenar otros sentidos, etc.
En grupo: turnos; espera; dar Materiales: torres, aros, encajes, picado, ir viendo cuando se va pasando a materiales más adecuados al nivel académico.

9.337.3

Habiendo definido los "ejes" fundamentales de dicha área, trabajando las yemas de los dedos: plastilina; imita palotes, adelante-atrás; bolitas, ayuda mínima; recortar, ayuda mínima; bolitas seda; chinchetas (control visual).
Dominio mano:
Torres de cubos; ensartar aros, sin ayuda; enhebrar, ayuda mínima; encajes, 6,8 piezas; gomets, seriaciones.
Presión y prensión:
Picado; coloreado; trazos (sólo con órdenes verbales, solito); repasa su nombre con ayuda mínima.

9.338.3

Talleres. Ver apartado anterior.
Dominio de la mano: global; coord. oculo-manual, aprender a tensar.
Torres: de forma conjunta, preguntar, imitando?; interacción; esperar.
Ensartar aros, encajes; pegar gomets. Parece que solo, preguntar.
Seriaciones de 2 elementos. Un poco de ayuda.

Descripción: Las tareas funcionales en Mesa, y las propias de las actividades de Motricidad Fina, elementos claros de aprendizaje para desarrollar conductas con Meta a través de estímulos físicos claros y visuales.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; aproximaciones sucesivas; presentación clara, sencilla y escalonada de las tareas.

9.339.3

-Añaden, "atento y autónomo". "Empieza a copiar su nombre".

Descripción: Item General que resalta la mejora notable global, y la capacidad de copiar modelos mas

abstractos.

Categoría 10: Imitación.

Enunciados:

10.340.3

-Refuerzo exhaustivo afectivo con todas y cada una de las terapeutas al trabajar el contacto ocular. Se comenta también como aumentan las sonrisas en el niño.

Descripción: Item Genral, que especifica como el adiestramiento en las primeras etapas de estos tipos de conducta sienta las bases para posteriormente poder trabajar aspectos fundamentales del aspecto psicológico como son las capacidades de imitación.

10.341.3

-Aumento de la frecuencia y variedad de situaciones. Se habla de “miradas de complicidad”.

Descripción: Item General. se recalca la cualidad en la mirada de la que puede inferirse cierto significado social/emocional.

10.342.3

-Aumento de mirada ante orden verbal, ayudado mediante instigación física.

Descripción: el adulto-guía emite la orden “mirame”, dando una señal o apoyo que llame la atención al alumno y pueda darse la contingencia de cruzarse las miradas.

Técnica: ayudas físicas y verbales, intigación física, refuerzo positivo.

10.343.3

-Actividades de atención conjunta, compartir juegos y objetos, manteniendo el contacto ocular con los compañeros y adultos, acompañadas normalmente con sonrisas y sonidos (hablo de “respuestas sociales inducidas=interacción”).

Descripción: el adulto-guía dispone juegos y situaciones en grupo, en el que el contacto ocular es un requisito, instigado mediante orden verbal.

Técnica: ayudas físicas y verbales, intigación física, refuerzo positivo.

10.344.3

-Secuencia/rutina: recoger/colocar/pasar.

Descripción: Item de Acción Guiada, en el que se remarca, la necesidad de establecer rutinas de trabajo en el transcurso del proceso enseñanza/aprendizaje.

10.345.3

-Aumento de la atención, “atento en el transcurso de la actividad”.

Descripción: Se recalca la importancia de insaturar pautas atencionales que garanticen el seguimiento del modelo.

10.346.3

-Puede imitar lo que hace otro niño en situaciones no estructuradas, p.ej, haciendo una ficha.

Descripción: el alumno aprende a mirar lo que hace otro igual, extraer información de la acción que lleva a cabo, y copiarla, en muchas ocasiones, incluso de forma voluntaria.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; moldeamiento.

10.347.3

-Mira la pizarra, y es capaz de reproducir las figuras geométricas que hay pintadas en ella (“indicios de representación”).

Descripción: el alumno es capaz de prestar atención a unos dibujos con una forma determinada y concreta pintados en la pizarra, y saber copiarlo con sus trazos, observando/procesando/haciendo.

Técnica: aproximaciones sucesivas, ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; pautas atencionales.

10.348.3

-Es capaz de escribir su nombre y repasar la ficha del día de la semana.

Descripción: el alumno puede copiar alguna grafía concreta que se le pone como modelo, y repasar grafías o números ya conocidos.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; moldeamiento.

10.349.3

-Juegos circulares, en los que destacan que mira mucho y sonrío.
Posteriormente, van aumentando el número, y a veces sólo con oír la palabra que sugiere la acción el niño ya lo hace.

Item General ya mencionado-

10.350.3

-Juegos de imitación-contraimitación, en situación de juego, imitando los sonidos emitidos por la terapeuta. Paulatinamente van aumentando su complejidad, citándose ocasiones en que se anticipa

y mira a la terapeuta.

Descripción: el alumno aprende a reconocer en los movimientos del adulto acciones de su interés o conocidas que le provocan sorpresa y hacia las que centra su atención, para posteriormente intentar copiarlas. Del mismo modo, el adulto copia acciones muy concretas del niño cuando éste se las pide con la mirada o con su actitud, creando ambos una cadena de imitaciones/contraimitaciones de carácter conjunto e interactivo.

Técnica: ayudas físicas y verbales; moldeamiento; refuerzo positivo.

10.351.3

- Juegos de atención conjunta, y en ocasiones con iguales.

Item General ya mencionado, necesidad previa de que existan Pautas y trabajo previo en el aspecto del desarrollo de la Atención Conjunta.

10.352.3

-Imitación verbal de sonidos, palabras, frases (ver dossier final), en situaciones estructuradas. Introduciendo palabras, el niño va copiando el final de las emisiones.
Ante acciones, preguntas W, añadido, **“imitación; llave de la acción guiada en autismo”**.

Descripción: el alumno aprende a copiar determinados sonidos, que posteriormente le ayudarán a construir palabras y frases, ayudándole a construir el lenguaje hablado.

Técnica: Refuerzo positivo; moldeamiento; ayudas físicas y verbales; imitación.

10.353.3

-Imitación de sonidos de animales.

Descripción: el alumno aprende a imitar sonidos emitidos por distintos animales, con su imagen delante.

Técnica: refuerzo positivo; ayudas físicas y verbales; exageración gesticulación de forma muy expresiva.

10.354.3

-Comunicación Total. Van aumentando, paulatinamente el número de signos.
Añaden, **“un aumento de la imitación verbal, un mayor interés por conocer el nombre de las cosas”**.

Descripción: el alumno aprende a copiar gestos concretos acompañados del ritmo de las sílabas correspondientes a los sonidos de cada palabra, de manera que además de ejecutar el gesto puede también llegar a aprender a emitir los sonidos y, posteriormente, las palabras.

Técnica: moldeamiento; refuerzo positivo; precisión y exageración en la expresión gestual y hablada.

10.355.3

-Aprendizaje de fórmulas sociales.

Descripción: el alumno aprende a saludar con la mano al entrar a un sitio o encontrarse con alguien, al salir o irse, copiando los gestos sociales usuales que el adulto-guía le muestra.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; imitación; moldeamiento.

10.356.3

-Pictograma de Comunicación, como ejemplo de anticipación/comunicación.
importancia al área de cognitiva, que la imitación es básica en todo el proceso de enseñanza, en las áreas que resalto, especialmente en la comunicación.

Item General.

10.357.3

-Imitación motora de movimientos simples que van aumentando su número, encadenamiento y complejidad (Habrá que elaborar un dossier completo de modelos que se imitan y ejecutan).
En grupo, con música, encadenando secuencias en situación lúdica.
(También aquí se resaltarán los modelos imitados con las correspondientes canciones, a modo de dossier, ó ampliación del anterior).
-Motivante para el niño, acompañado de contacto ocular y sonrisa.
(Comento que está claro que le dan modelo, y anotar para los **asertos: “ver la diferencia ó el nutrirse de la Acción Guiada y de la Imitación”**).

Descripción: el alumno aprende a copiar movimientos, y después acciones, de forma encadenada y secuencial, y preferentemente acompañados de música.

Técnica: refuerzo positivo; imitación/Contraimitación; moldeamiento; aproximaciones sucesivas.

10.358.3

-Juego simbólico, “hacer como sí”, acompañando el modelo que se ofrece al niño, de movimientos y sonidos. El niño espera atento su turno de acción frente al modelo ofrecido.
(Listado final de todos los modelos de juego simbólico ofrecidos y ejecutados).
(Resalto para los **asertos, que en Jose la imitación ha sido fundamental, y comento que no sé si habrá sido así para los otros niños. Ahora añadido, que también la Atención ha sido, me parece, primordial**).

Descripción: el alumno siguiendo el modelo de aprendizaje de pautas de imitación ya iniciado, copia modelos más elaborados con significado social, lúdico, emocional, a modo de esquemas de acción o guiones.

Técnica: refuerzo positivo; moldeamiento; imitación; aproximaciones sucesivas.

10.359.3

-Imita de forma natural a la terapeuta, incluso anticipa el movimiento y responde a órdenes sencillas.

Descripción: el alumno aprende a copiar modelos concretos que le ofrece el adulto-guía de forma espontánea, incluso cuando el modelo que se va a presentar es ya conocido, identifica las claves visuales o físicas que le anteceden y llega a anticiparlo.

Técnica: refuerzo positivo; modelos claros, sencillos y expresivos; inventario de aquellos modelos que se sabe el alumno reconoce o puede reconocer.

10.360.3

-Resaltan, una vez más, lo importante que ha sido que Jose esté **“tan atento a nivel receptivo”**.

Item General, progreso global.

10.361.3

-Juego “funcional” con los objetos.

Descripción: el alumno aprende a realizar juego adecuado y pautado con objetos, previamente aprendido mediante esquemas encadenados o guiones de acción a través de la imitación.

Técnica: refuerzo positivo; moldeamiento; aproximaciones sucesivas; ayudas físicas y verbales.

10.362.3

-Habilidades Mentalistas, empareja e IMITA emociones.

Descripción: el alumno aprende a reconocer aquellas expresiones iguales y a identificarlas como tales, procediendo a su emparejamiento.

Técnica: ayudas físicas y verbales; refuerzo positivo; expresiones claras y conocidas; entrenamiento previo con otro tipo de estímulos físicos carentes de significado, imágenes de objetos.

10.363.3

-Hábitos de autonomía de los aspectos más básicos y necesarios: pipí, vestirse/desvestirse, lavado manos, dientes...

Ayudas verbales, modelos, “encadenamiento hacia atrás”.

Item General de estrategias de la Acción Guiada. Además de utilizar técnicas clásicas de la Ta del Aprendizaje, utiliza la capacidad de captar modelos que previamente ha aprendido el alumno, y poder copiarlos, como estrategia de enseñanza.

10.364.3

-Ejecución de rutinas propias de las actividades cotidianas del aula.

Item General, fundamental en la enseñanza/aprendizaje.

10.365.3

-Juegos de interacción centrados en el propio cuerpo; de escondite; de acción conjunta; juegos de

persecución por iniciativa propia.

Item General, ya mencionado, y muy especialmente de Atención Conjunta e Interacción.

10.366.3

-Por objetivos: Fuerza; prensión; atención; coord. óculo-manual; O. verbales, actividades secuenciadas; clasificación; (AC/AG/A con Meta, constante. Imit. Sol. de Probs.; Interacción a través de actividades; AG); tensar/destensar la mano; ritmo; estructura; control postural; independencia segmentaria; discriminación; vector, sentido, dirección (ojo, cond. con meta); entender "señales físicas (restos)"; otras señales, "del dedo al caminito, (ojo, nos adentramos en la abstracción); percepción; entrenar otros sentidos, etc.

Talleres: (Se supone (2) (6) manuales). (1) Interacción/Comunicación, ojo.

10.367.3

-Generalización; grupo; turnos; colaborar con; atención (se diversifica): a otros; a la actividad; al adulto.

Comunicación, como preludeo; relaciones e interacciones.

Observar a los otros: permanecer con los otros; hacer con los otros; mirar lo que los otros hacen; mirar lo que se ha hecho.

Ver el proceso, en uno mismo, las acciones, en el otro; atender a las acciones de uno mismo.

Sentido!. Abstracción.

Item general global, en el que se pone de manifiesto la necesidad fundamental de utilizar dentro de las pautas de Acción Guiada, la Imitación como herramienta y estrategia esencial en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Categoría 11: Motivación.

Esta categoría se definirá como transversal a todas ellas, y basada especialmente en la progresión de los aprendizajes que se consideran como hitos de evolución.

Enunciados:

11.368.3

-Aumento en la mirada en la frecuencia y en la variedad de situaciones, y con diferentes personas.

Destacar una mayor atención y aferentización.

11.369.3

-Hablan de “miradas de complicidad”.

Descripción:el alumno establece contacto ocular con una mejora de la cualidad en las miradas. Item de Evolución.

11.370.3

-Hablan de “Uso funcional de la mirada”, para hacer demandas/compartir cosas/en situaciones gratificantes, emociones....

Descripción: el alumno aprende a hacer un uso funcional de la mirada

11.371.3

-Más frecuentes y más intensas. (Funcionalidad/intensidad?).

Item de Evolución

11.372.3

-Cuando quiere pedir algo, mira a la persona en cuestión.

Aprendizaje, adquirido.

11.373.3

-Establece contacto ocular cuando se le habla.

Aprendizaje, adquirido.

11.374.3

-Establece contacto ocular cuando se le llama por su nombre.

Aprendizaje, adquirido.

11.375.3

-Mirada referencial (Mira a la persona, señala el objeto, vuelve a mirar a la persona).

Aprendizaje, adquirido.

11.376.3

-Mirada con sonrisa y sonido al realizar tareas de acción conjunta.

Aprendizaje, adquirido. Posiblemente, SI Item de Motivación, pues la sonrisa ha de querer decirnos satisfacción que muestra, placer, no es una sonrisa mecánica condicionada.

11.377.3

-Gran indicio comunicativo/expresivo, que fundamenta la mirada como

atención/imitación/comunicación.

Item de Evolución

11.378.3

-Refuerzo ante miradas ante orden, a cambio, p.ej, de un objeto de su agrado. Aumenta la frecuencia de respuestas correctas.

Lógico!. Aprendizaje, adquirido.

11.379.3

-Trabajando el control postural, el estar sentado, se negocia con periodos de juego libre ó de interacción con las terapeutas. Se generaliza a otros contextos. Se utilizan ayudas físicas y verbales, siendo más difícil conseguirlo cuando hay cerca algo que le produzca una mayor motivación.

Aprendizaje, adquirido.

11.380.3

-Ayudas verbales como recuerdo (futura autoinstrucción?), de que continúe de ese modo.

Pautas Acción Guiada.

11.381.3

-Se intercalan tareas de motricidad fina con tareas de cognitiva, “paquetes motivacionales”.

Pautas Acción Guiada.

11.382.3

-Centrar la atención, “atento en el transcurso de la misma”.

Pautas Atencionales.

11.383.3

-Estructura de turno y saber esperar. (Se escribe que esto antes le costaba mucho, se presupone que es que no había motivación. O no entendía la secuencia, el final, el porqué, hacia dónde...).

Aprendizaje, adquirido.

11.384.3

-Correctamente sentado, sabe esperar a que sus compañeros acaben, respetando los turnos.

Aprendizaje, adquirido.

11.385.3

-Espera, mira, puede imitar lo que hace el otro. Se dice que “lo hace más y mejor” porque está más motivado.

11.386.3

-Usa adecuadamente el material, y lo comparte con sus compañeros. Puede imitar el cómo hace el otro la ficha, y realizarla posteriormente, imitando pues los pasos, la secuencia.

Item de Evolución

11.387.3

-Aumento de tareas y de generalización de las mismas a otros contextos, de lo que se deduce un aumento en la Motivación.

Aprendizaje, adquirido.

11.388.3

-Aumenta la autonomía en el trabajo, disminuyendo los apoyos.

Aprendizaje, adquirido.

11.389.3

-Interacción con sus compañeros mediante actividades de estructura de turnos.

Aprendizaje, adquirido.

11.390.3

-Realiza actividades solo, y puede ELEGIR aquellos juegos que son de su interés (**Asertos: digo de relacionar motivación y percepción de contingencias con ampliación de campos de intereses**).

11.391.3

-Se resalta el uso de la mirada para comunicar cosas; mayor autonomía; no necesitar tanta ayuda del adulto-guía para ir cambiando de actividad. Quizás se resalte como señales de **Motivación**.

11.392.3

-Imitación de lo que hace otro niño en situaciones no estructuradas.

Item de Evolución.

11.393.3

-Aumentan los “partenaires” (Generalización/mayor motivación?).

Item de Evolución.

11.394.3

-Actividades de mesa solo, periodos cortos, pero muy funcionales (p.ej, mirar un libro).

Item de Evolución.

11.395.3

-Señalan, aumento de periodos atencionales/generalización en otras situaciones y con otras personas/comunicación con la mirada, situaciones, emociones.

Item de Evolución.

11.396.3

-aumentar en la imitación y en la observación de los otros, indica un aumento en la motivación y por lo tanto predisposición para la interacción.

Item de Evolución. Aprendizaje, adquirido.

11.397.3

-Uso de gestos por parte del adulto para apoyar a las órdenes verbales, favoreciendo así: comprensión; atención; mirada; anticipación.

Pautas Acción Guiada.

11.398.3

-Juegos circulares, en los que comentan lo mucho que mira y sonrío.

Item de Motivación.

11.399.3

-Juegos de imitación-contraimitación, en los que va imitando algún sonido imitado por la terapeuta., movimientos, llegando a anticiparse a la terapeuta. Se comenta como, en general, mira, sonrío y "está a gusto".
Finalmente, sólo con oír la palabra en cuestión va a anticiparse y a realizar la acción correspondiente.

Item de Motivación. Item de Evolución

11.400.3

-Acciones conjuntas, tirando coche ó pelota. Se va observando la aparición de dichas conductas con iguales.

Item de Evolución

11.401.3

-Pictograma de comunicación. Van aumentando los gestos, el señalar las comidas, las actividades, esperando su turno. Puede esperar sentado, “esperar como a ver qué va a pasar”. Y puede señalar para que sus profesoras nombren lo que a él le interesa.

Item de Evolución.

11.402.3

-La necesidad de trabajar con secuencias/rutinas/creación de hábitos/actividades funcionales/sentido de la actividad.

Pautas Acción Guiada.

11.403.3

-Comienzan a utilizar dibujos, pues parece que Jose ha aumentando su capacidad de representación.

Item de Evolución.

11.404.3

-Los murales se exponen de forma natural en el aula, para que se acostumbren a verlos, mirarlos, usarlos, de forma cada vez más autónoma.

Pautas Acción Guiada.

11.405.3

-Lenguaje receptivo en el que va mejorando sus competencias, disminuyendo ayudas, sólo visuales, y se indica como aparece como un “trámite para la socialización”, ó como futuro eje de las autoinstrucciones.

Comentan cómo apenas necesita ayuda, y las va generalizando a otros contextos de la escuela. Ojo, **la mejora en general, como índice de Motivación/Triangulación?**

Item de Evolución.

la mejora en general, como índice de Motivación/Triangulación?

11.406.3

-Aumento general en identificar, conocer, discriminar (Ver dossier).

Item de Evolución.

11.407.3

-Lenguaje expresivo, mejorando su imitación en la contraimitación.
Aumento exhaustivo de sonidos, sílabas, palabras (Ver dossier).

Item de Evolución.

11.408.3

-Ampliación de campos semánticos, vocabulario, fórmulas sociales, frases de 2 palabras, acciones. (Ver dossier). Conceptos Habilidades Académicas.

Item de Evolución

11.409.3

-Uso del "sí".

Item de Evolución

11.410.3

-Comunicación Total, aumentando vocabulario, intentando que se hagan de forma espontánea. **"Como herramientas a su disposición"**.

Item de Evolución

11.411.3

-Aumenta la interacción con sus compañeros, acercando, tocando, dando, colaborando.

Item de Motivación. Item de Evolución

11.412.3

-Comparte emociones y situaciones con las terapeutas. Aumenta el número de interacciones, compartiendo el interés hacia objeto y persona.

-Puede pedir mimos y consuelo si se hace daño.

Item de Evolución

11.413.3

-Atención Conjunta, referencia social, compartiendo más situaciones con sus profesoras.

Item de Evolución

11.414.3

-Identifica emociones, comprendiéndolas en situaciones naturales. Se le exagera la situación, y el niño es capaz de modificar su expresión emocional.

Item de Evolución

11.415.3

-Aumento y generalización en otros contextos escolares.

Item de Evolución

11.416.3

-Imitación Motora (**Herramientas!**), en la que va que va aumentando el número y complejidad de acciones. En grupo, de forma estructurada, encadenando secuencias en situación lúdica. Aumenta el contacto ocular, las sonrisas, y aparece como motivante para el niño.

Item de Evolución

11.417.3

-Situación lúdica y estructurada, acompañada de canciones y gestos, turnos e imitaciones.

Item de Motivación.

11.418.3

-Juego simbólico, aumento paulatino de simulaciones y escenas, que pueden ir acompañadas de sonidos. Puede esperar el turno de acción con la profesora.

Item de Evolución

11.419.3

-Los puede generalizar en otros contextos escolares.

Item de Evolución

A tener en cuenta el binomio familia/motivación.

11.420.3

-Secuenciación gomets, formas y colores.

-Empareja grafías. Reconoce vocales.

-Introducción pensamiento lógico-matemático.

(Ver dossier final con el gran aumento que ha habido en Hab. Acad. Func.).

Item de Evolución.

11.421.3

-Empareja y reconoce también, tarjetas con emociones.

Item de Evolución.

11.422.3

-Comentarios sobre cambios positivos relacionados con el sentido, aprendizajes nuevos, deduciendo de ahí una mayor flexibilidad y quizás una mejor comunicación. Se extinguen comportamientos disruptivos en el comedor.

Item de Evolución.

11.423.3

-Reconocimiento y seguimiento de rutinas de aula: babero, mochila,..

Aprendizaje, adquirido.

11.424.3

-Juegos de interacción centrados en el propio cuerpo; juegos de escondite; acciones conjuntas.

Aprendizaje, adquirido.

11.425.3

-Juegos de reglas, estructura de turno en encajes y puzzles.

Aprendizaje, adquirido.

11.426.3

-Es capaz de: esperar/hacer/acabar/mirar lo que hacen los otros/pasar la pieza en cuestión. Comentan lo **atento que está y el interés que demuestra**.

Item de Evolución.

11.427.3

-Aumentan las conductas de interacción social. Por iniciativa propia, ó elicítadas por los otros. Dar besos, dejar que le toquen, sonreír, sentarse encima de..

Item de Evolución.

11.428.3

-Aumento de interacciones en general, haciéndose extensible a otras profesoras de la escoleta.

Item de Evolución.

11.429.4

-Disminuyen las conductas de “agrupar cosas ó personas”, dando una mayor funcionalidad a sus acciones.

Item de Evolución.

11.430.3

-Disminuyen los enfados en situaciones de cambio.

Item de Evolución.

11.431.3

-Disminución del Negativismo, tanto individual como en grupo.

Item de Evolución.

Disminución Negativismo frente a aumento Cooperación

11.432.3

-En grupo: turnos, esperar, dar.

Materiales: torres, aros, encajes, picado, ir viendo cuando se va pasando a materiales más adecuados al nivel académico.

Aprendizaje, adquirido.

11.433.3

-Motivarle. Como introductora de otros aprendizajes:-actividades de relleno.

-aumentar los hábitos de trabajo.

-disminución conductas inadecuadas.

Aprendizaje, adquirido. Pautas Acción Guiada.

11.434.3

Talleres: (Se supone (2) (6) manuales).(1)Interaccion/Comunicación,ojo.

Aprendizaje, adquirido.

11.435.3

-Generalización; grupo; turnos; colaborar con; atención(se diversifica): a otros; a la actividad; al adulto.

Comunicación, como preludio; relaciones e interacciones.

Observar a los otros: permanecer con los otros; hacer con los otros; mirar lo que los otros hacen; mirar lo que se ha hecho.

Ver el proceso, en uno mismo, las acciones, en el otro; atender a las acciones de uno mismo.

Sentido!.Abstracción.

Habiendo definido los "ejes" fundamentales de dicha área, trabajando

Item de Evolución.

HERRAMIENTAS!. VER LISTADO. las yemas de los dedos: plastilina; imita palotes, adelante-atrás; bolitas, ayuda mínima; recortar, ayuda mínima; bolitas seda; chinchetas (control visual).

Dominio mano:

Torres de cubos; ensartar aros, sin ayuda; enhebrar, ayuda mínima; encajes, 6,8 piezas; gomets, seriaciones.

Presión y prensión:

Picado; coloreado; trazos (sólo con órdenes verbales,solito); repasa su nombre con ayuda mínima.

Ahora, ya no lo necesita, PREGUNTAR, si es que ya no lo pide (mayor independencia, autonomía,..etc).

Aprendizaje, adquirido.

Indicadores de Evolución y de Motivación. Items Generales.

Categoría 1. Atención Conjunta.

-Intercalar diferentes actividades de diferentes áreas, motricidad/cognitiva.

Item General, como estrategia de trabajo para conseguir aumentar la motivación y evitar cansancio o frustración

-De la secuencia a la rutina.

Item General, estrategias de trabajo.

-AUMENTO EN GENERAL DE PERIODOS DE ATENCIÓN; GENERALIZACIÓN A OTRAS SITUACIONES Y CON OTRAS PERSONAS. COMUNICACIÓN CON LA MIRADA SITUACIONES EMOCIONES.

Item general que resume en cierta medida el componente comunicativo implícito a las enseñanzas de Atención Conjunta.

-Observar a los otros; permanecer con los otros; hacer con los otros; mirar lo que los otros hacen; mirar lo que se ha hecho.
(A. conjunta guay).

-Destaca lo atento que está siempre (motivado?); el buen control postural y hábitos de trabajo, utilizando y compartiendo el material correctamente.

Item General. B. Indicador de Evolución.

Categoría 2. Acción Guiada.

-Aprende a responder, con gestos, ante preguntas que se le hacen ante foto con acción.

Item Comunicación.

-Expreso, en algún momento, que la IMITACIÓN es la llave de la Acción Guiada en Autismo. Ahora añadiría que en Jose, cada uno tiene la predominancia diferente de las diferentes categorías.

Item General.

-Aprender hábitos en la mesa, mediante ayuda física que se va retirando y órdenes verbales.

Item General, ya contenido en otros ítems.

-Aprender a vestirse/desvestirse.

Item General, ya contenido en otros ítems.

-Motivarle. Como introductora de otros aprendizajes:-actividades de relleno.
-aumentar los hábitos de trabajo.
-disminución conductas inadecuadas.

Item General.

Talleres: (Se supone manuales).(1)Interaccion/Comunicación,ojo.

Item General.

-Generalización; grupo; turnos; colaborar con; atención(se diversifica): a otros; a la actividad; al adulto.
Comunicación, como preludeo; relaciones e interacciones.
Observar a los otros: permanecer con los otros; hacer con los otros; mirar lo que los otros hacen; mirar lo que se ha hecho.

Item General.

En éstos 3 Items finales, presupongo y reflexiono sobre la disposición del trabajo engrupo,de las actividades de mesa, como inductores y potenciadores de la comunicación y la cooperación.

Categoría 3. Interacción.

-Mirada aprendida predispone a la atención/comunicación/imitación.

Item General. Reflexión acerca de cómo una vez aprendida la capacidad de establecer contacto ocular se van instaurando las bases para la comunicación, la imitación, con la consiguiente mejora en la atención.

-Estructura de turnos. Saber esperar. Mira a sus compañeros cuando terminan de hacer sus encajes.

Item anticipación, aunque por supuesto mejora las fórmulas sociales.

-Desaparecen poco a poco las conductas disruptivas en cuanto a rabieta, gritos,..

Item general, reflexión sobre como se han ido eliminando conductas disruptivas a través del entrenamiento de otras habilidades entre ellas, las sociales.

-Juegos circulares.

Item de Atención Conjunta, expresamente, y que da pie al desarrollo de Interacción Social.

-Sabe defender lo que es suyo. En vez de enfadarse, no deja que le quiten las cosas. Aprende a decir "da" junto con el uso del pictograma. Relacionan flexibilidad con capacidad para desarrollar estrategias de solución a los problemas, en la mayoría de las ocasiones de, comunicación.

Item General que relaciona comunicación con flexibilidad, capacidad de espera para alabar las propias conductas de acción, positivas, sobre el otro o sobre sí mismo.

-En general, mayor número de interacciones con los compañeros y maestras.

Item general y reflexión en la que se pone de manifiesto como aumenta el número de interacciones y la generalización de las mismas a otras personas.

-Mayor tolerancia al cambio.

Item general que intenta relacionar como la apertura a un mundo más amplio con significados sociales y relaciones en la que intervenir, entre otras habilidades entrenadas, propicia mayor flexibilidad y tolerancia a los cambios e imprevistos.

-Generalización; grupo; turnos; colaborar con; atención(se diversifica): a otros; a la actividad; al adulto.

Comunicación, como preludio; relaciones e interacciones.

Observar a los otros: permanecer con los otros; hacer con los otros; mirar lo que los otros hacen; mirar lo que se ha hecho.

Item general y reflexiones asertos, relacionar actividades y categorías.

Categoría 4. Comunicación.

-“Miradas más intensas” (Intensidad/funcionalidad?).

Item general que denota una nueva cualidad, quizás significado, en la mirada.

-Espera y mira lo que hace el otro. Puede imitar.

Item relacionado con el anterior. Item general.

-Bienestar. Miradas y sonrisas, “está a gusto”.

Item general. Se expone, como, de la información entresacada, que el alumno además de responder y mantener conductas comunicativas y sociales con los otros, aumentando la cualidad de su comunicación e interacción, expresa y manifiesta placer, bienestar, alegría.

-Aumento de interacciones, compartiendo interés hacia objeto ó persona.

Item interacción. Item general, Se reflexiona acerca del desarrollo de la comunicación y su imbricación en los procesos de atención conjunta e interacción.

-También se habla de un aumento de la imitación verbal, de “un mayor interés por conocer el nombre de las cosas”.

Descripción: el alumno muestra progresos en la producción de imitación de sonido, y por lo tanto en el desarrollo del habla. También aparece un Indicador de Evolución, en el que se comenta la aparente motivación por querer nombrar las cosas.. Indicador de Motivación.

-Juego simbólico

Item General.

-Comentan, nuevamente, su receptividad y atención.

Item general, como señal de progreso, autonomía, bienestar.

-Reconoce rótulos publicitarios; los nombres de sus compañeros.

Item General. Habilidades Conitivo-perceptivas.

-Al estar más flexible, estrategias de solución de problemas, péj, pedir, decir “da” en vez de “berrinches”, cuando no “defender” un objeto de su interés.

Ya mencionado anteriormente, se reflexiona sobre la relación del progreso en la Comunicación y la capacidad para solucionar problemas, mejoras a nivel cognitivo.

-Generalización; grupo; turnos; colaborar con; atención(se diversifica): a otros; a la actividad; al adulto.
Comunicación, como preludio; relaciones e interacciones.

Item General

Grafomotricidad:

-Colorear. Mantenimiento anterior.

-Trazos. " " NUEVO, copia y escribe su nombre.

-Trazos. " " Nuevo, repasa la fecha, y copia y escribe su nombre, preguntar, sin ayuda.

Aprendizaje Habilidades Académicas/ progreso Cognitivo perceptiva.

-Comentan y resaltan la atención y la actitud altamente receptiva.

Item General, reflexión sobre como al comprender, en este caso, las contingencias del medio, y otras muchas cosas, el niño está más aferentizado y receptivo.

-Se habla de cambios positivos relacionados con el sentido/nuevos apr./deducir flexib./y quizás mejor comunic.

Item y Reflexión General, acerca de las contingencias, secuencias, reducción flexibilidad, sentido.

-"Ser flexible". Misma estrategia anterior.

Item y Reflexión general, mejoría y desarrollo. "El buen aprendizaje precede al desarrollo".

Añaden, como Nuevo, "disminuyen la conducta de agrupar cosas y "personas", dándole funcionalidad a sus acciones. Con las cosas, que juegue, y además no se lo permiten, pareciendo que ha habido una disminución, y con las personas..?Preguntar, no queda claro, ni la conducta del niño, ni la estrategia. También comentan el hecho de que "han disminuido los enfados en situaciones de cambio". Se refiere a una disminución del negativismo en individual y en grupo.

Item y Reflexión general, mejoría y desarrollo. "El buen aprendizaje precede al desarrollo". Ver la relación entre aprendizaje de nuevas habilidades, aferentización, disminución de conductas disruptivas.

-Generalización; grupo; turnos; colaborar con; atención (se diversifica): a otros; a la actividad; al adulto.

Item General, reflexión, aprendizaje global en grupo y mantenimiento de lo que el ya conoce de forma individual, mantenimiento, pues, y generalización.

Observar a los otros: permanecer con los otros; hacer con los otros; mirar lo que los otros hacen; mirar lo que se ha hecho.
Ver el proceso, en uno mismo, las acciones, en el otro; atender a las acciones de uno mismo.
Sentido!.Abstracción.

Item General, reflexión, aprendizaje global en grupo y mantenimiento de lo que el ya conoce de forma individual, mantenimiento, pues, y generalización. Igualmente, incursiones en la abstracción, producto final pues, como intento justificar.

Talleres manuales: Interacción, Comunic. Imit.

-Establece c. ocular; está atento durante la actividad; utiliza y comparte el material correctamente; coloca sus manos detrás("manos quietas") con ayuda.(N) (2)

Item y reflexión General, en la que se piensa el trabajo en Talleres fomenta y promueve la Comunicación, la Imitación, la Cooperación en definitiva. Este tipo de Talleres, aparecen como un buen elemento conductor.

Categoría 6. Negociación.

-Aumenta la complejidad y número de los juegos, e incluso se anticipa a la terapeuta y mira a la terapeuta. Demuestra "bienestar emocional".

Item y Reflexión General. El niño capta las contingencias, los intercambios, quizás de forma rápida y desde un primer momento, lo cual le ayuda en su proceso de aferentización, y mejora, pues, su bienestar emocional.

-Comparte más situaciones con sus profesoras.

Idem anterior.

-Lenguaje expresivo. Juegos de imitación/contraimitación de sonidos.

Ver Comunicación. Está claro que hay previo un aprendizaje implícito de percepción de contingencias, y por consiguiente de comprensión o asimilación, o percepción de los intercambios.

-Fórmulas de Comunicación Social, acompañadas de mirada. Pensar la relación que hay entre el apr. Con el apr. De las normas sociales.

Item Percepción de Contingencias/Comunicación. Está claro que hay previo un aprendizaje implícito de percepción de contingencias, y por consiguiente de comprensión o asimilación, o percepción de los intercambios.

-Comparte situaciones y emociones con las terapeutas. Concepto Rivière, "hacernos existentes".

Item General, Reflexión. niño capta las contingencias, los intercambios, quizás de forma rápida y desde un primer momento, lo cual le ayuda en su proceso de aferentización, y mejora, pues, su bienestar emocional.

-Juego simbólico. Espera el turno de acción con las terapeutas.

Descrito anteriormente. Ver Imitación, y reflexiones generales en Percepción de Contingencias y Comunicación.

-Premack total en este apartado, van aumentando las gamas de alimentos, mayor variación.

Item General. Negociando se aprende a ser flexible, se amplían los campos de intereses.

-Cumplimiento de rutinas y hábitos propios de la actividad escolar, trabajadas secuencialmente.

Item General.

-Al ser más flexible, se puede negociar con él la administración de comidas.

Negociando se aprende a ser flexible, se amplían los campos de intereses. Y ver el item anterior.

-Buscan relación entre ser flexible y defender lo que es tuyo. No lloriquear, utilizar las fórmulas comunicativas, posibilitando estrategias de comunicación. La comunicación, pues, ayuda a solucionar problemas.

Item General.

-Disminución rabietas y berrinches, así como negativismo, individual y en grupo, ojo, comunicación y flexibilidad, como herramientas.

Idem. Item General.

-Motivarle. Como introductora de otros aprendizajes:

Idem. Item General.

-Talleres manuales: Interacción, Comunic. Imit.

Item, Reflexión General.

-Establece c. ocular; está atento durante la actividad; utiliza y comparte el material correctamente; coloca sus manos detrás ("manos quietas") con ayuda.

Item, Reflexión General. Pautas de trabajo, estrategias utilizadas por el adulto-guía para garantizar la atención en las actividades y tareas.

Categoría 7. Pautas Atencionales.

-Aumentan las sonrisas en el niño, se deduce mayor motivación.

Item General, reflexión, bienestar.

-Ver la importancia de mirar a las personas/ y la importancia de mirar a las cosas.

Reflexión, Item General, sobre la importancia/diferencia de enseñar atención en objetos y personas.

-Secuencias que llevan a rutinas. Recoger/colocar/pasar.

Reflexión, Item General. Implícito, que para poder seguir una rutina, entre otras cosas, se necesita mantener la atención en las secuencias prefijadas.

-Mirada Referencial/Atención/Interacción.

Reflexión General, como la Mirada Referencial es un Item básico para la Comunicación y la Interacción.

-Fundamental, los hábitos iniciales, prerequisites, habilidades básicas.

Item General, Reflexión, sobre la necesidad de trabajar unos mínimos prerequisites de trabajo que favorezcan el aprendizaje de la atención.

-Puede imitar lo que hace otro niño en situaciones no estructuradas, p.ej, hacer una ficha.

Item Imitación, en el que está implícito la necesidad de haber aprendido a prestar atención a los demás para poder imitar.

-Puede mirar a la pizarra y reproducir lo que está dibujado en el papel.

Item General Pautas Atencionales en el que se destaca que gracias al entrenamiento en las mismas puede acceder a enseñanza y actividades más normalizadas y dentro del currículo.

-Elige/busca la ficha, imitando a su compañero.

Idem anterior, con la importancia de destacar que sabe ejecutar determinadas acciones sólo con ver lo que hace otro. También, importante Item Imitación.

-Escribe su nombre y repasa la fecha del día.

Item General Pautas Atencionales en el que se destaca que gracias al entrenamiento en las mismas puede acceder a enseñanza y actividades más normalizadas y dentro del currículo.

-Enseña la ficha al maestro.

Item Interacción, reconocimiento figuras significativas, referenciales.

-El adulto utiliza gestos naturales como apoyo a las órdenes verbales, favoreciendo así la comprensión/atención/mirada/anticipación.

Item General estrategias Acción Guiada.

-Juegos circulares. Mira mucho y sonrío, denota bienestar emocional.

Item explícito de Atención Conjunta, en el que se expresa claramente como la enseñanza de las Pautas Atencionales y la enseñanza de la Atención Conjunta se complementan y necesitan para el proceso de aferentización del niño.

-Acciones conjuntas: tirar pelota, pasar coche,..etc, empezando con la terapeuta. Muy atento, lo va llevando a cabo con iguales, llegando a hacerlo, con el tiempo, solo.

Item explícito de Atención Conjunta, en el que se expresa claramente como la enseñanza de las Pautas Atencionales y la enseñanza de la Atención Conjunta se complementan y necesitan para el proceso de aferentización del niño.

-Comparte más situaciones con sus profesoras.

Item Interacción/Atención Conjunta.

-Compartir emociones. Puede pedir mimos, manifestar dolor, ó compartir estados de dolor ó pena, mediante la mirada de los hechos, las expresiones.

Item Interacción y capacidades intersubjetivas, en el que se pone de manifiesto la necesidad de haber entrenado previamente las Pautas Atencionales para poder llegar a la cualidad de estos comportamientos.

-Señala un dibujo que le gusta, y mira al adulto para que lo nombre.

Item Interacción, Atención Conjunta, desarrollo de protoimperativos y protodeclarativos, en el que se pone de manifiesto la necesidad de haber entrenado previamente las Pautas Atencionales para poder llegar a la cualidad de estos comportamientos.

-Importante el uso del pictograma para trabajar desde las secuencias/rutinas/creación de hábitos/actividades funcionales/sentido de la actividad.

Item General, Reflexión General, atención, secuencias, rutinas, hábitos, sentido de la acción.

-Observa fotos y las mira con atención. Señala con el dedo (desarrollo de ostensivos). Aumenta la atención y “fijación” en las fotos (observación?).

Item Interacción, Atención Conjunta, desarrollo de protoimperativos y protodeclarativos, Comunicación, en el que se pone de manifiesto la necesidad de haber entrenado previamente las Pautas Atencionales para poder llegar a la cualidad de estos comportamientos.

-Coloca como encargado de clase, las fotos de sus compañeros. “Pasa lista”; “Señala al que falta”.

Item General en el que se pone de manifiesto la necesidad del entrenamiento en Pautas Atencionales, para poder llevar a cabo tareas más normalizadas propias de la vida escolar.

-Va cobrando cada vez mayor autonomía, p.ej, señalando en el comedor los 3 platos. OJO, “Esperar supone saber lo que va a pasar?”.

-Identifica objetos del aula. MIRA Y SEÑALA FOTOS.

-Discrimina a los miembros de su familia en foto.

- “ a sus profesoras.

- “ diferentes objetos, en diferentes campos semánticos, en fotos.

Item General que expresa diferentes aprendizajes que va realizando el niño y que le potencian ampliar su repertorio cognitivo social y comunicativo, y para lo que es absolutamente necesario el entrenamiento previo de Pautas Atencionales.

-Lenguaje expresivo. Praxias bucofonatorias, imitación.

Item Comunicación en el que se pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un entrenamiento previo de Pautas Atencionales.

-Juegos de imitación/contraimitación. Van aumentando los sonidos.

Item Imitación en el que se pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un entrenamiento previo de Pautas Atencionales.

-Imitación verbal de sílabas, palabras.

Item Imitación en el que se pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un entrenamiento previo de Pautas Atencionales.

-Comunicación Total. Paulatinamente, aumentan el aprendizaje de signos.

Item Comunicación en el que se pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un entrenamiento previo de Pautas Atencionales.

-Señalan lo receptivo que está en general, lo ATENTO, como se fija en los objetos, las personas, las grafías, los pictogramas

Item General que expresa el avance y progreso en su aferentización, así como en la capacidad de realizar conductas instrumentales dentro de los contextos conocidos.

-Va anticipando, en algunos gestos, el solo, el movimiento ó signo, de manera que las ayudas van desapareciendo.

Item General que expresa el avance y progreso en su capacidad de actuar de manera cada vez menos dependiente del adulto.

-Comprende y comparte emociones en situaciones naturales, puede hasta cambiar su expresión emocional, con ayuda de su profesora, que exagera ó interpreta la situación. Digo que ojo para las conting.

Item Interacción y capacidades intersubjetivas, en el que se pone de manifiesto la necesidad de haber

entrenado previamente las Pautas Atencionales para poder llegar a la cualidad de estos comportamientos.

-Imitación Motora. Paulatinamente se van añadiendo movimientos y complejidad en los mismos. En grupo, con música, encadenando secuencias de forma lúdica. Gestos, turnos, e imitaciones naturales.

Item Imitación y General, reflexión, aferentización, necesidad Pautas Atencionales.

-Habilidades Mentalistas. Empareja e imita emociones.

Item Interacción y entrenamiento de Habilidades Mentalistas en el que se pone de manifiesto la necesidad de haber entrenado previamente las Pautas Atencionales para poder llegar a la cualidad de estos comportamientos.

-Juego simbólico. Hacer "como si", en ocasiones, acompañado de sonidos. Juegos cada vez más elaborados.

Item evolución.

-Jose espera el turno de la terapeuta para seguir la pauta.

Ya mencionado anteriormente, añadiendo la indicación del adulto-guía, como ayuda.

-Generaliza dichos aprendizajes en el Aula Ordinaria.

Item General mantenimiento y mejora, capacidad de generalización en contextos más normalizados.

-Aprendizaje también secuenciado de rutinas propias de la vida diaria de la escuela.

Ya mencionado.

-Espera, hace, acaba. Mira lo que hacen los demás, pasa lo que corresponde, todo el tiempo muy atento y demostrando mucho interés.

Ya mencionado, se refiere en esta caso al mantenimiento también en tareas de Autonomía.

-Juegos de interacción social. De persecución a otros, por iniciativa propia, ó como respuesta a las demandas de los demás: dar besos, acercarse, coger la mano...

Ya mencionado, Item General, aferentización.

-Por objetivos: Fuerza; prensión; atención; coord. óculo-manual; O. verbales, actividades secuenciadas; clasificación; (AC/AG/A con Meta, constante. Imit. Sol. de Probs.; Interacción a través de actividades; AG); tensar/destensar mano; ritmo; estructura; control postural;

independencia segmentaria; discriminación; vector, sentido, dirección(ojo, cond. con meta); entender "señales físicas (restos)"; otras señales, "del dedo al caminito, (ojo, nos adentramos en la abstracción); percepción; entrenar otros sentidos,.etc.

Item General en el que se remarca la necesidad de haber entrenado Pautas Atencionales muy explícitas desde un principio, para poder posteriormente introducir contenidos académicos y habilidades de Motricidad Fina propias de las enseñanzas de la Escuela.

-En grupo: turnos; espera; dar.(1)(2)(6)

Materiales: torres, aros, encajes, picado, ir viendo cuando se va pasando a materiales más adecuados al nivel académico.

-Motivarle. Como introductora de otros aprendizajes:-actividades de relleno.

-aumentar los hábitos de trabajo.

-disminución conductas inadecuadas.

-Observar a los otros; permanecer con los otros; hacer con los otros; mirar lo que los otros hacen; mirar lo que se ha hecho.

Ver el proceso, en uno mismo, las acciones, en el otro; atender a las acciones de uno mismo.

Sentido!.Abstracción.

Talleres manuales: Interacción, Comunic. Imit.

-Establece c. ocular; está atento durante la actividad; utiliza y comparte el material correctamente; coloca sus manos detrás("manos quietas") con ayuda.(N) (2)

Item General en el que se remarca la necesidad de haber entrenado Pautas Atencionales muy explícitas desde un principio, para poder posteriormente introducir contenidos académicos y habilidades de Motricidad Fina propias de las enseñanzas de la Escuela, en grupo, participando con otros, colaborando en la ejecución de tareas y actividades funcionales de mesa.

Categoría 8: Anticipación.

Enunciados:

-Contacto Ocular espontáneo, prácticamente instaurado, negociación intercambio objeto/afecto. Va amentando en frecuencia, y en duración de mantenimiento de la mirada.

Item General que recalca la ocurrencia de que la mirada puede aparecer como señal anticipatorio de conductas propias o de otras personas; de actividades a llevar a cabo, órdenes a cumplir.

-Se habla de uso funcional de la mirada, para hacer demandas, para

Item General, cualidad mirada, idem anterior.

-La mirada como indicio comunicativo/expresivo, fundamentándose en la atención/imitación/comunicación.

Item General que recalca la ocurrencia de que la mirada puede aparecer como señal anticipatorio de conductas propias o de otras personas; de actividades a llevar a cabo, órdenes a cumplir.

-Mirada referencial/ atención/interacción.

Item A. Conjunta. Por supuesto, que el identificar las miradas y acciones d los otros supone saber anticipar comportamientos o eventos sencillos inmediatos.

-Comparte el material con sus compañeros: estando, haciendo, **esperando**.

Item general en el que se intenta plasmar cómo se puede aprender a espera cuando sabes qué esperas (y no es un bolero, ni una habanera).

-Se habla, en virtud de los 2 puntos anteriores, de **interacción**.

Item que intenta destacar como la previsión o anticipación de las conductas de los otros te predispone a la interacción con los demás.

-Uso de la mirada para comunicar cosas. Y, cada vez, necesita menos la ayuda del adulto-guía para ir cambiando de actividad.

-Reflexión sobre como las actividades guiadas con una estructura secuencial fundamentan y hacen que ocurran las actividades con meta.

-Puede hacer actividades de mesa solo, periodos cortos, pero muy funcionales.

Item General. Actividades con Meta.

-Juegos circulares., en los que mira y sonrío mucho, manifestando bienestar emocional.

ItemGeneral Atención Conjunta. El aprendizaje en las primeras etapas de los fundamentales Juegos Circulares, item básico en Atención Conjunta, predispone a sintonizar con el otro y la capacidad para anticipar, a partir de gestos, movimientos, sonidos, lo que va a ocurrir.

-Aumentan los mismos, y se observa que el niño **anticipa** y mira a la terapeuta.

Confirmación exposición item anterior.

-Espera su turno para señalar, p.ej, la comida, pudiendo hacerlo solo.

-Espera sentado, ya tiene mayor autonomía en las acciones.

“Esperar supone saber lo que va a pasar”.

-En ocasiones, se **anticipa** él solo, y coloca las fotos.
LA ANTICIPACIÓN Y LA IMPORTANCIA DE SABER ESPERAR.

Item general relacionado con la anterior mencionada capacidad de saber esperar.

-Posteriormente, pasarán de la foto al dibujo, mayor grado de abstracción. Utilizarán murales visuales, y hasta diapositivas, como ayuda.

Mejora item anterior. Indicio de Abstracción, ojo, dónde lo recojo. Suspensión, ostensivos??.

-El panel está expuesto en el aula, para que se habitúe a él y se acostumbre a verlo y mirarlo, de forma cada vez más espontánea. Así trabajan la **anticipación**/y la comunicación, tanto expresiva como receptiva.

Técnica en sí misma; también como item propio de las estrategias en Acción Guiada.

-Ante el pictograma; el aumento de emisiones vocálicas en relación a la actividad señalada; y **como mecanismo para evitar frustraciones**.

Item General.

-Destacan la receptividad del niño ante el panel. Actividades de día/eventos salidas.
Añado que "la enseñanza de responder a las órdenes ayuda a anticipar, pues "pone en marcha" sus comportamientos.

Item General, reflexión sobre cómo el lenguaje receptivo es el que realmente nos ayuda a saber lo que va a ocurrir, y es cuando hay dificultades cuando tenemos que utilizar prótesis, cuñas, paneles, para favorecer la anticipación en la conducta de aquello que debería saber simplemente porque te "lo han dicho":

-Las ayudas cada vez son más tenues, apenas sólo control visual por parte del adulto-guía.
Como trámite para la Socialización; como futuro eje de las autoinstrucciones.

Item General que implica mejora.

-Va procurándose la generalización en otros contextos de la escuela.
SE AÑADIRÁ EXHAUSTIVO DOSSIER, SI SE CONSIDERA NECESARIO PARA ESTA CATEGORÍA, DE TODAS LAS ADQUISICIONES LENGUAJE RECEPTIVO Y EXPRESIVO.

-Mayor leng. Recep./mayor campo de intereses/mayor capacidad de decidir/elegir. Intento recalcar cómo generalizar también supone saber qué te vas a encontrar con algo parecido o igual a lo que conoces.

-Comunicación Total.

-Lenguaje expresivo.

-Juegos de imitación y contraimitación.

Item General, intentando definir la necesidad de la anticipación, o el fruto de la anticipación en todos ellos.

-Puede señalar un dibujo que le gusta, y mirar a su profesora para que lo nombre.

Puede en algunos casos, ir anticipando él solito el gesto motor al oír la orden verbal. Movimientos/orden verbal acción.

Item General, reflexión sobre cómo el lenguaje receptivo es el que realmente nos ayuda a saber lo que va a ocurrir, y es cuando hay dificultades cuando tenemos que utilizar prótesis, cuñas, paneles, para favorecer la anticipación en la conducta de aquello que debería saber simplemente porque te "lo han dicho". En éste caso el apoyo gestual ayuda,

como clave visual, y mejora y posibilita la información, por su carácter anticipatorio.

-Quiero +...

Item General de Comunicación. Al introducir verbos que implican voluntad, implica ayudar a aprender a definir lo que queremos que ocurra.

-Aumento de las interacciones, compartiendo el interés hacia objeto ó persona.

Item Interacción, quizás saber qué hacen las personas, anticipando sus posibles comportamientos, ayuda a mejorar nuestro bienestar en la relación con los demás.

-Se propician situaciones naturales y espontáneas en las que tiene que pedir.

Item General de Comunicación. Al introducir verbos que implican voluntad, implica ayudar a aprender a definir lo que queremos que ocurra.

-Juego simbólico, "hacer como si", siendo capaz de ESPERAR el turno de acción ante la pauta que le da la terapeuta.

Item general en el que se pone en evidencia la importancia de comprender y contar en el repertorio con capacidades para la anticipación, pues al seguir secuencias y pautas posteriores puedes aprender a llevar a cabo un guión o esquema.

-Ostensivo, encaje avión/barco que hace que vuela.

Ojo, pensar mecanismos psicológicos que subyacen a la capacidad de desacoplar las propiedades reales de los objetos.

-Comentan que los objetivos son cada vez más normalizados, **con metas y sentido** más “normal.”

Item de Evolución

-Aparecen por 1ª vez, las ACIs.

Item de Evolución.

-Desaparecen berrinches, **mejor comunicación, anticipación y flexibilidad.**

Item y reflexión General.

-Secuencialmente aprende rutinas propias de la vida escolar, que poco a poco las realizará cada vez de forma más autónoma.

Item general ya comentado.

-Mayor flexibilidad, se puede negociar.

Item General, reflexión, en la que el aprendizaje de pautas de anticipación puede mejorar la inflexibilidad manifiesta.

-Menos enfados en situaciones de cambio.

En grupo: turnos; espera; dar

Item General, reflexión, en la que el aprendizaje de pautas de anticipación puede mejorar la inflexibilidad manifiesta.

Observar a los otros: permanecer con los otros; hacer con los otros; mirar lo que los otros hacen; mirar lo que se ha hecho.

Ver el proceso, en uno mismo, las acciones, en el otro; atender a las acciones de uno mismo. Sentido!. Abstracción.

Item General, Reflexión.

Categoría 9. Actividad con Meta

-Sigue la estructura de turno y sabe esperar.

Item General común a otras Categorías, en el que se remarca esencialmente en este caso la capacidad de saber “sabiendo, o informado hacia dónde se dirige”.

-Espera. Al terminar su turno, mira a sus compañeros que terminan de hacer sus actividades.

Item General que indica como el comportamiento en grupo, con actividades en común, fomentando la cooperación, ayudan a dar sentido a la actividad en conjunto. Mejorar definición.

-No necesita la ayuda del adulto para ir cambiando de actividad.

-Enseña la ficha al maestro.

Item General. Las actividades guiadas con una estructura secuencial fundamentan y hacen que ocurran las actividades con meta que tanto les cuesta a los niños con TEA.

-Mira la pizarra y reproduce lo que está dibujado (trazos geométricos).

ITEM General, reflexión, como puede el alumno llevar a cabo conductas con Meta de carácter curricular y normalizado, adentrándose en las enseñanzas formales.

-Se recalca la importancia y la necesidad de trabajar con secuencias/rutinas/creación de hábitos/actividades funcionales.

Digo que pondré lo más relevante, porque si no podría generalizar y decir **que toda comunicación es con meta.**

Item General.

-Juegos circulares. Diferentes movimientos que el niño realiza hasta oír la palabra que sugiere la acción.

Item General de reflexión en el que se sugiere como desde poscomienzos ya se esté enseñando al alumno las claves de la anticipación, que le llevarán a conocer el sentido de las actividades. Ojo, en los juegos circulares en principio, no hay meta, es la capacidad de seguir e hilar secuencias en cooperación con otro.

-Comunicación Total. Frases, aumento paulatino de vocabulario: verbos, palabras...Cito, para los **asertos, lo importante del “QUIERO” para el desarrollo de las Conductas con Meta.**

Vuelvo a resaltar lo importante del “receptivo” para la enseñanza de “conductas con meta”.

Item General, reflexión, que ya se ha comentado en la Categoría de Anticipación, y ahondado con la capacidad de dejarse “dirigir”, regular, a partir de las órdenes del adulto.

Se relaciona mayor Lenguaje Receptivo/mayor campos de intereses/mayor capacidad de decidir/elegir lo que él quiere/ flexibilidad.

-Imitando, puede anticiparse al modelo de la terapeuta.

Item de Imitación, recalcando la importancia de trabajar la imitación para poder ahondar en la consecución de conductas con Meta.

-Seriaciones, que van aumentando el número de elementos.

-Juego simbólico. "Hacer como sí". Lo hace por imitación. Y es capaz de esperar el turno de acción de la terapeuta. Pensar, en **asertos, si hay o no diferencia en seguir secuencias "simbólicas" y su relación y desarrollo que pueda producir en las conductas con actividad con meta.**

Item General.

-Posteriormente, puede llegar a hacerlo sin el modelo previo de la terapeuta. Resaltan la importancia de la atención para llegar a este nivel de adquisición.

Item de Evolución.

-Mejora notable en el desarrollo de habilidades académicas.

Item General Reflexión que pone de manifiesto la mejoría global, y muy especialmente haber adquirido enseñanzas de tipo curricular en las que las Actividades con Meta son fundamentales logros de la enseñanza y del desarrollo del conocimiento.

- " en solución de problemas, especialmente cuando hay algo que le interesa y que tiene que elegir.

Item General.

-Generalización de dichos aprendizajes en el Aula Ordinaria.

Item General, reflexión que remarca el carácter de Normalización que supone generalizar este tipo de actividades en la vida cotidiana de la Escuela como el resto de los alumnos: hacer las cosas con un fin, hacia un objetivo.

-verbales, actividades secuenciadas; clasificación; (AC/AG/A con Meta, constante.Imit.Sol. de Probs.; Interacción a través de actividades; AG); tensar/destensar la mano; ritmo; estructura; control postural; independencia segmentaria;discriminación;vector, sentido, dirección(ojo, cond. con meta); entender "señales físicas (restos)"; otras señales, "del dedo al caminito, (ojo, nos adentramos en la abstracción); percepción; entrenar otros sentidos,.etc.

En grupo: turnos; espera; dar Materiales: torres, aros, encajes, picado, ir viendo cuando se va pasando a materiales más adecuados al nivel académico.

Habiendo definido los "ejes" fundamentales de dicha área, trabajando las yemas de los dedos: plastilina; imita palotes, adelante-atrás; bolitas, ayuda mínima; recortar, ayuda mínima; bolitas seda; chinchetas (control visual).

Dominio mano:

Torres de cubos; ensartar aros, sin ayuda; enhebrar, ayuda mínima; encajes, 6,8 piezas; gomets, seriaciones.

Presión y prensión:

Picado; coloreado; trazos (sólo con órdenes verbales, solito); repasa su nombre con ayuda mínima.

Talleres. Ver apartado anterior.

Dominio de la mano: global; coord. oculo-manual, aprender a tensar.

Torres: de forma conjunta, preguntar, imitando?; interacción; esperar.

Ensartar aros, encajes; pegar gomets. Parece que solo, preguntar.

Seriaciones de 2 elementos. Un poco de ayuda.

Item General. Tareas de mesa, grafomotricidad, exponen de las Actividades con Meta,

-Añaden, "atento y autónomo". "Empieza a copiar su nombre".

Item General, reflexión, que indica mejoría notable global, incluso indicios de abstracción.

Categoría 10: Imitación.

Enunciados:

-Refuerzo exhaustivo afectivo con todas y cada una de las terapeutas al trabajar el contacto ocular. Se comenta también como aumentan las sonrisas en el niño.

Item Genral, reflexión, como el adiestramiento en las primeras etapas de estos tipos de conducta sienta las bases para posteriormente poder trabajar aspectos fundamentales del aspecto psicológico como son las capacidades de imitación.

-Aumento de la frecuencia y variedad de situaciones. Se habla de "miradas de complicidad".

Item General, reflexión anterior, se menciona, como en otras ocasiones la cualidad en la mirada de la que puede inferirse cierto significado social/emocional.

-Aumento de mirada ante orden verbal, ayudado mediante instigación física.

Item anterior, necesidad previa de que existan Pautas Atencionales.

-Actividades de atención conjunta, compartir juegos y objetos, manteniendo el contacto ocular con los compañeros y adultos,

acompañadas normalmente con sonrisas y sonidos (hablo de “respuestas sociales inducidas=interacción”).

Item anterior, necesidad previa de que existan Pautas y trabajo previo en el aspecto del desarrollo de la Atención Conjunta.

-Secuencia/rutina: recoger/colocar/pasar.

Item Acción Guiada, la necesidad de establecer rutinas de trabajo en el transcurso del proceso enseñanza/aprendizaje.

-Aumento de la atención, “atento en el transcurso de la actividad”.

Item anterior, necesidad previa de que existan Pautas Atencionales.

-Mira la pizarra, y es capaz de reproducir las figuras geométricas que hay pintadas en ella (hablo de “indicios de representación”).

-Juegos circulares, en los que destacan que mira mucho y sonrío.
Posteriormente, van aumentando el número, y a veces sólo con oír la palabra que sugiere la acción el niño ya lo hace.

Item General ya mencionado, necesidad previa de que existan Pautas y trabajo previo en el aspecto del desarrollo de la Atención Conjunta.

- Juegos de atención conjunta, y en ocasiones con iguales.

Item General ya mencionado, necesidad previa de que existan Pautas y trabajo previo en el aspecto del desarrollo de la Atención Conjunta.

-Pictograma de Comunicación, como ejemplo de anticipación/comunicación.
importancia al área de cognitiva, que la imitación es básica en todo el proceso de enseñanza, en las áreas que resalto, especialmente en la comunicación.

Item General.

-Resaltan, una vez más, lo importante que ha sido que Jose esté **“tan atento a nivel receptivo”**.

Item General, progreso global.

-Hábitos de autonomía de los aspectos más básicos y necesarios: pipí, vestirse/desvestirse, lavado manos, dientes...

Ayudas verbales, modelos, "encadenamiento hacia atrás".

Item General de estrategias de la Acción Guiada. Además de utilizar técnicas clásicas de la Ta del Aprendizaje, utiliza la capacidad de captar modelos que previamente ha aprendido el alumno, y poder copiarlos, como estrategia de enseñanza.

-Juegos de interacción centrados en el propio cuerpo; de escondite; de acción conjunta; juegos de persecución por iniciativa propia.

Item General, ya mencionado, y muy especialmente de Atención Conjunta e Interacción.

-Por objetivos: Fuerza; prensión; atención; coord. óculo-manual; O. verbales, actividades secuenciadas; clasificación; (AC/AG/A con Meta, constante. Imit. Sol. de Probs.; Interacción a través de actividades; AG); tensor/destensar la mano; ritmo; estructura; control postural; independencia segmentaria; discriminación; vector, sentido, dirección (ojo, cond. con meta); entender "señales físicas (restos)"; otras señales, "del dedo al caminito, (ojo, nos adentramos en la abstracción); percepción; entrenar otros sentidos, etc.

Talleres: (Se supone (2) (6) manuales). (1) Interacción/Comunicación, ojo.

-Generalización; grupo; turnos; colaborar con; atención (se diversifica): a otros; a la actividad; al adulto.

Comunicación, como preludio; relaciones e interacciones.

Observar a los otros: permanecer con los otros; hacer con los otros; mirar lo que los otros hacen; mirar lo que se ha hecho.

Ver el proceso, en uno mismo, las acciones, en el otro; atender a las acciones de uno mismo.

Sentido!. Abstracción.

Item general global, en el que se pone de manifiesto la necesidad fundamental de utilizar dentro de las pautas de Acción Guiada, la Imitación como herramienta y estrategia esencial en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Categoría 11: Motivación.

Enunciados:

-Aumento en la mirada en la frecuencia y en la variedad de situaciones, y con diferentes personas.

Item General a entresacar: el que mire más es porque está motivado, porque ha aprendido, cuando se aprende y se sigue aprendiendo es sinónimo de motivación?.

-Hablan de "miradas de complicidad".

Item de Evolución.

-Hablan de "Uso funcional de la mirada", para hacer demandas/compartir cosas/en situaciones gratificantes, emociones....

Item de Evolución,

-Más frecuentes y más intensas. (Funcionalidad/intensidad?).

Item de Evolución

-Cuando quiere pedir algo, mira a la persona en cuestión.

Aprendizaje, adquirido.

-Establece contacto ocular cuando se le habla.

Aprendizaje, adquirido.

-Establece contacto ocular cuando se le llama por su nombre.

Aprendizaje, adquirido.

-Mirada referencial (Mira a la persona, señala el objeto, vuelve a mirar a la persona).

Aprendizaje, adquirido.

-Mirada con sonrisa y sonido al realizar tareas de acción conjunta.

Aprendizaje, adquirido. Posiblemente, SI Item de Motivación, pues la sonrisa ha de querer decirnos satisfacción que muestra, placer, no es una sonrisa mecánica condicionada.

-Gran indicio comunicativo/expresivo, que fundamenta la mirada como atención/imitación/comunicación.

Item de Evolución

-Refuerzo ante miradas ante orden, a cambio, p.ej, de un objeto de su agrado. Aumenta la frecuencia de respuestas correctas.

Aprendizaje, adquirido.

-Trabajando el control postural, el estar sentado, se negocia con periodos de juego libre ó de interacción con las terapeutas. Se generaliza a otros contextos. Se utilizan ayudas físicas y verbales, siendo más difícil conseguirlo cuando hay cerca algo que le produzca una mayor motivación.

Aprendizaje adquirido.

-Ayudas verbales como recuerdo (futura autoinstrucción?), de que continúe de ese modo.

Item General.Pautas Acción Guiada.

-Se intercalan tareas de motricidad fina con tareas de cognitiva, “paquetes motivacionales”.

Item General.Pautas Acción Guiada.

-Centrar la atención, “atento en el transcurso de la misma”.

Item General. Pautas Atencionales.

-Estructura de turno y saber esperar. (Se escribe que esto antes le costaba mucho, se presupone que es que no había motivación. O no entendía la secuencia, el final, el porqué, hacia dónde...).

Aprendizaje adquirido.

-Correctamente sentado, sabe esperar a que sus compañeros acaben, respetando los turnos.

Aprendizaje adquirido.

-Espera, mira, puede imitar lo que hace el otro. Se dice que “lo hace más y mejor” porque está más motivado.

-Usa adecuadamente el material, y lo comparte con sus compañeros. Puede imitar el cómo hace el otro la ficha, y realizarla posteriormente, imitando pues los pasos, la secuencia.

Item de Evolución

-Aumento de tareas y de generalización de las mismas a otros contextos, de lo que se deduce un aumento en la Motivación.

Aprendizaje, adquirido.

-Aumenta la autonomía en el trabajo, disminuyendo los apoyos.

Aprendizaje, adquirido.

-Interacción con sus compañeros mediante actividades de estructura de turnos.

Aprendizaje, adquirido.

-Realiza actividades solo, y puede elegir aquellos juegos que son de su interés.

Se relaciona **motivación y percepción de contingencias con ampliación de campos de intereses.**

Item de Evolución.

-Se resalta el uso de la mirada para comunicar cosas; mayor autonomía; no necesitar tanta ayuda del adulto-guía para ir cambiando de actividad.

Item de Evolución. Item de Motivación.

-Imitación de lo que hace otro niño en situaciones no estructuradas.

Item de Evolución.

-Aumentan los “partenaires” (Generalización/mayor motivación?).

Item de Evolución.

-Actividades de mesa solo, periodos cortos, pero muy funcionales (p.ej, mirar un libro).

Item de Evolución.

-Señalan, a tener en cuenta: **aumento de periodos atencionales/generalización en otras situaciones y con otras personas/comunicación con la mirada, situaciones, emociones.**

Item de Evolución.

-Aumentar en la imitación y en la observación de los otros, indica un aumento en la motivación y por lo tanto predisposición para la interacción.

Item de Evolución. Aprendizaje, adquirido.

-Uso de gestos por parte del adulto para apoyar a las órdenes verbales, favoreciendo así: comprensión; atención; mirada; anticipación.

Pautas Acción Guiada.

-Juegos circulares, en los que comentan lo mucho que mira y sonríe.

Item de Motivación.

-Juegos de imitación-contraimitación, en los que va imitando algún sonido imitado por la terapeuta., movimientos, llegando a anticiparse a la terapeuta. Se comenta como, en general, mira, sonríe y “está a gusto”.

Finalmente, sólo con oír la palabra en cuestión va a anticiparse y a realizar la acción correspondiente.

Item de Motivación. Item de Evolución

-Acciones conjuntas, tirando coche ó pelota. Se va observando la aparición de dichas conductas con iguales.

Item de Evolución

-Pictograma de comunicación. Van aumentando los gestos, el señalar las comidas, las actividades, esperando su turno. Puede esperar sentado, “esperar como a ver qué va a pasar”. Y puede señalar para que sus profesoras nombren lo que a él le interesa.

Item de Evolución.

-La necesidad de trabajar con secuencias/rutinas/creación de hábitos/actividades funcionales/sentido de la actividad.

Item General. Pautas Acción Guiada.

-Comienzan a utilizar dibujos, pues parece que Jose ha aumentando su capacidad de representación.

Item de Evolución.

-Los murales se exponen de forma natural en el aula, para que se acostumbren a verlos, mirarlos, usarlos, de forma cada vez más autónoma.

Item General.Pautas Acción Guiada.

-Lenguaje receptivo en el que va mejorando sus competencias, disminuyendo ayudas, sólo visuales, y se indica como aparece como un “trámite para la socialización”, ó como futuro eje de las autoinstrucciones.

Comentan cómo apenas necesita ayuda, y las va generalizando a otros contextos de la escuela. Ojo, **la mejora en general, como índice de Motivación/Triangulación?**

Item de Evolución.

la mejora en general

Item Evolución

-Aumento general en identificar, conocer, discriminar (Ver dossier).

Item de Evolución.

-Lenguaje expresivo, mejorando su imitación en la contraimitación.
Aumento exhaustivo de sonidos, sílabas, palabras (Ver dossier).

Item de Evolución.

-Ampliación de campos semánticos, vocabulario, fórmulas sociales, frases de 2 palabras, acciones.
(Ver dossier). Conceptos Habilidades Académicas.

Item de Evolución

-Uso del "sí".

Item de Evolución

-Comunicación Total, aumentando vocabulario, intentando que se hagan de forma espontánea. **"Como herramientas a su disposición"**.

Item de Evolución

-Aumenta la interacción con sus compañeros, acercando, tocando, dando, colaborando.

Item de Motivación. Item de Evolución

-Comparte emociones y situaciones con las terapeutas. Aumenta el número de interacciones, compartiendo el interés hacia objeto y persona.

-Puede pedir mimos y consuelo si se hace daño.

Item de Evolución

Digo que como que lo pongo prácticamente todo (Ver dossier final), porque considero que "al saber tanto" se le amplían los campos de intereses y especialmente de comprensión del mundo. Ver como se relaciona con la motivación, el hecho de saber, conocer, saber y poder usar las herramientas a su disposición. Item de Evolución

-Atención Conjunta, referencia social, compartiendo más situaciones con sus profesoras.

Item de Evolución

-Identifica emociones, comprendiéndolas en situaciones naturales. Se le exagera la situación, y el niño es capaz de modificar su expresión emocional.

Item de Evolución

-Aumento y generalización en otros contextos escolares.

Item de Evolución

-Imitación Motora (**Herramientas!**), en la que va que va aumentando el número y complejidad de acciones. En grupo, de forma estructurada, encadenando secuencias en situación lúdica. Aumenta el contacto ocular, las sonrisas, y aparece como motivante para el niño.

Item de Evolución

-Situación lúdica y estructurada, acompañada de canciones y gestos, turnos e imitaciones.

Item de Motivación.

-Juego simbólico, aumento paulatino de simulaciones y escenas, que pueden ir acompañadas de sonidos. Puede esperar el turno de acción con la profesora.

Item de Evolución

-Los puede generalizar en otros contextos escolares.

Item de Evolución

Binomio Familia/Motivación.

-Secuenciación gomets, formas y colores.

-Empareja grafías. Reconoce vocales.

-Introducción pensamiento lógico-matemático.

Gran aumento en Habilidades Académicas Funcionales.

Item de Evolución.

-Empareja y reconoce también, tarjetas con emociones.

Item de Evolución.

-Comentarios sobre cambios positivos relacionados con el sentido, aprendizajes nuevos, deduciendo de ahí una mayor flexibilidad y quizás una mejor comunicación. Se extinguen comportamientos disruptivos en el comedor.

Item de Evolución.

-Reconocimiento y seguimiento de rutinas de aula: babero, mochila,..

Aprendizaje, adquirido.

-Juegos de interacción centrados en el propio cuerpo; juegos de escondite; acciones conjuntas.

Aprendizaje, adquirido.

-Juegos de reglas, estructura de turno en encajes y puzzles.

Aprendizaje, adquirido.

-Es capaz de: esperar/hacer/acabar/mirar lo que hacen los otros/pasar la pieza en cuestión. Comentan lo **atento que está y el interés que demuestra**.

Item de Evolución.

-Eres más flexible si estás más motivado, digo!.

-Aumentan las conductas de interacción social. Por iniciativa propia, ó elicítadas por los otros. Dar besos, dejar que le toquen, sonreír, sentarse encima de..

Item de Evolución.

-Aumento de interacciones en general, haciéndose extensible a otras profesoras de la escoleta.

Item de Evolución.

-Disminuyen las conductas de “agrupar cosas ó personas”, dando una mayor funcionalidad a sus acciones.

Item de Evolución.

-Disminuyen los enfados en situaciones de cambio.

Item de Evolución.

-Disminución del Negativismo, tanto individual como en grupo.

Item de Evolución.

Negativismo/ cooperación

-En grupo: turnos, esperar, dar.

Materiales: torres, aros, encajes, picado, ir viendo cuando se va pasando a materiales más adecuados al nivel académico.

Aprendizaje, adquirido.

-Motivarle. Como introductora de otros aprendizajes:-actividades de relleno.

-aumentar los hábitos de trabajo.

-disminución conductas inadecuadas.

Aprendizaje, adquirido. Pautas Acción Guiada.

Talleres: (Se supone (2) (6) manuales).(1)Interaccion/Comunicación,ojo.

Aprendizaje, adquirido.

-Generalización; grupo; turnos; colaborar con; atención(se diversifica): a otros; a la actividad; al adulto.

Comunicación, como preludio; relaciones e interacciones.

Observar a los otros: permanecer con los otros; hacer con los otros; mirar lo que los otros hacen; mirar lo que se ha hecho.

Ver el proceso, en uno mismo, las acciones, en el otro; atender a las acciones de uno mismo.

Sentido!.Abstracción.

Habiendo definido los "ejes" fundamentales de dicha área, trabajando

Item de Evolución.

HERRAMIENTAS!. VER LISTADO. las yemas de los dedos: plastilina; imita palotes, adelante-atrás;

bolitas, ayuda mínima; recortar, ayuda mínima; bolitas seda; chinchetas (control visual).

Dominio mano:

Torres de cubos; ensartar aros, sin ayuda; enhebrar, ayuda mínima; encajes, 6,8 piezas; gomets, seriaciones.

Presión y prensión:

Picado; coloreado; trazos (sólo con órdenes verbales, solito); repasa su nombre con ayuda mínima.

Ahora, ya no lo necesita, PREGUNTAR, si es que ya no lo pide (mayor independencia, autonomía,..etc).

Aprendizaje, adquirido.