

Dimcnes 26 11:30
25

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL METODO TEACCH

Barcelona, 5 al 7 de febrero de 2002

Curso dictado por: *Roger Cox, Ph.D., Director de Formación, TEACCH Division.
Susan Boswell, M.A., Educadora Senior, TEACCH Division.*

Organizado por: *Fundación para la Intervención Temprana del Autismo (FIPA)*

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL METODO TEACCH

- Dossier -

La totalidad del contenido del presente dossier ha sido traducida por *la Fundación para la Intervención Temprana del Autismo*, con la autorización de la División TEACCH, del Depto. de Psiquiatría de la Universidad de Carolina del Norte, EE.UU.

CARACTERISTICAS DEL AUTISMO

A. Diagnóstico

Trastorno Generalizado del Desarrollo

Subcategoría: Autismo

1. Hay diferentes grados de autismo. Como en el retraso mental, existe un continuo que va desde leve a severo.
2. Puede coexistir con otras discapacidades como el retraso mental, la esclerosis tuberosa, X frágil, etc.
3. Diagnóstico principal o deben considerarse otros diagnósticos previamente.
4. Diferencias con el retraso mental.

B. Principales características

1. Interés humano / Desarrollo social

- ausencia de reciprocidad social, empatía; no conscientes sobre perspectivas de otros
- ausencia de desarrollo de relaciones con iguales
- ausencia de búsqueda espontánea de compartir diversión, intereses o logros

2. Comunicación

- falta de comprensión acerca de la reciprocidad en conversaciones
- dificultad para comprender la interacción social no verbal
- ausencia de capacidad para compartir momentos
- el lenguaje puede sonar ininteligible
- incapacidad para comprender conceptos
- dificultad para filtrar ruidos
- algunos días el lenguaje es fácil de entender; otros días no es fácil de entender el significado
- interpretación muy concreta – literal
- puede no entender para qué se emplea el lenguaje
- dificultad para controlar el volumen, la cadencia, la entonación
- uso repetitivo de frases conocidas
- puede tener ecolalia
- puede tener un vocabulario amplio, pero no entender lo que ha dicho
- dificultad para responder preguntas

3. Sensorial

Las personas con autismo no pueden autorregular lo que reciben a través de los sentidos
Gusto/Olfato

- pueden ser muy sensibles
- pueden tener dietas restringidas debido a limitarse a aceptar sólo lo que desean
- gran resistencia al cambio, de modo de comer las mismas comidas a las mismas horas

Tacto

- puede no gustarle el mero roce, o determinado tipo de ropa
- puede tener dificultad para cambiar la ropa con las estaciones
- puede existir cierta fascinación con tocar ciertas texturas

Vista

- pueden hacer “cosas raras” con la vista
- pueden alinear cosas
- pueden rechazar mover los muebles de lugar
- las luces (fluorescentes) pueden molestarles
- pueden distraerse visualmente

Oído

- nosotros podemos filtrar los ruidos – las personas con autismo, a veces, no pueden
- pueden centrar su atención en la parte errónea de la información
- escuchar les puede sonar como escuchar todas las estaciones de radio a la vez
- pueden tener audición selectiva
- los sonidos pueden distraerles

4. Necesidad de no cambio

- una resistencia al cambio fuera de lo común
- desarrollar rutinas rápidamente
- pueden necesitar repetir algo antes de poder continuar con lo que están haciendo
- pueden tener un área de interés altamente desarrollada

5. Otros

- El trabajo es juego y el juego es trabajo
- Problemas con la generalización
- Conductas compulsivas
- ¿Qué reforzar y cuándo?
- Patrón de desarrollo desigual

ENSEÑANZA ESTRUCTURADA

¿Cuáles son nuestros objetivos cuando utilizamos una enseñanza estructurada con personas con autismo ?

1. Les ayuda a entender situaciones y expectativas.
2. Les ayuda a estar tranquilos.
3. Les ayuda a aprender mejor, usando el canal visual como punto fuerte en lugar del canal auditivo.
4. Les ayuda a ser independientes de ayudas (apoyos) frecuentes y a generalizar lo aprendido en nuevas situaciones y con gente nueva.
5. Reduce problemas de conducta y enfrentamientos personales que pueden surgir por confusión y ansiedad.

La estructura se diseña en distintos niveles. Estos incluyen:

1. Estructura Física

Debe organizarse el entorno de modo que el niño entienda dónde se realizan las distintas actividades y dónde se guardan los materiales. Los conceptos esenciales a tener en cuenta cuando se prepara una estructura física clara son:

*** establecer límites físicos y/ o visuales claros**

(El objetivo es dividir el ambiente con sentido, de tal forma que cada actividad esté claramente asociada con un espacio físico específico.)

*** minimizar distracciones visuales y auditivas**

(Ayudar al niño a centrarse en el concepto principal y no en los detalles irrelevantes. También, evitar que haya una sobrecarga sensorial.)

Las áreas que deben prepararse para los estudiantes con autismo son:

- juego/ ocio -- motricidad gruesa
 - en el asiento
- trabajo -- 1 a 1
 - independiente
- transición
- actividades de grupo
- área de comidas
- cuarto de baño /higiene/ vestirse
- otras áreas dependiendo del currículum (lavandería, oficina, etc.)

2. Horario Individual

El horario individual le dice visualmente al estudiante “dónde voy a estar, para qué actividades, y en qué orden” - el “qué, dónde y cuándo” del día.

También le explica cómo moverse por de los espacios físicos que hemos creado – con un propósito, de manera independiente, y con calma. Es una rutina positiva para ayudar al estudiante a que lleve mejor los cambios.

* Las **ventajas** de usar un horario visual individual son:

- trabajar la flexibilidad (los eventos cambian, pero la rutina de mirar el horario sigue igual)
- promover la independencia
- facilitar las transiciones

* **Tipos de horarios:**

- objeto de transición
- secuencia de objetos
- foto/ dibujo único
- secuencia de fotos para parte del día
- fotos para todo el día/ escrito
- fotos/ tarjetas escritas o lista
- lista escrita

* **Individualización:**

- ¿Cuán largo es el horario?
- ¿Cómo puede manipularlo el estudiante?
- ¿Es estático o móvil?

Un horario diario individualizado es una de las herramientas más poderosas que podemos darle a un estudiante con autismo. Hay otras herramientas para planificar horarios que son usadas por muchas personas con autismo, como los planificadores semanales y los calendarios mensuales.

3. Sistema de trabajo independiente

Cuando comienza una actividad, el estudiante con autismo necesita saber la respuesta a cuatro preguntas claves para poder completar la actividad con éxito y de manera independiente:

- ¿Qué hago?
- ¿Cuánto hago?
- ¿Cómo sabré cuando he terminado?
- ¿Qué pasa cuando haya terminado?

Un sistema de trabajo es una forma sistemática y visual para contestar estas preguntas.

* **Tipos de sistemas de trabajo:**

- de izquierda a derecha, con recipiente de “terminado”
- emparejamiento (colores, letras, números, formas, etc.)
- escritos

* **Individualización:**

- ¿ Cuántas cosas hay que hacer antes de acabar?
- ¿ Cuánto movimiento se necesita durante las sesiones?
- ¿ Cómo manipular el sistema de trabajo?
- ¿ Cómo indicar cuando se ha acabado?

* **El concepto de acabado** es un elemento organizador y motivador clave para las personas con autismo.

Al igual que el horario diario, el sistema de trabajo es una rutina poderosa para la gente con autismo. Les proporciona un elemento de familiaridad y previsibilidad para todo tipo de situaciones y actividades. También es una rutina que crea flexibilidad (las actividades pueden cambiar, pero el sistema de trabajo continua siendo el mismo). El sistema de trabajo enseña el concepto de “primero _____, luego _____”.

4. Rutinas y Estrategias

Mirar el horario y seguir el sistema de trabajo son 2 rutinas poderosas que fomentan la independencia y la flexibilidad.

La organización espacial/ secuencial en las que se trabaja de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo son otras rutinas/ estrategias de enseñanza.

Las rutinas y estrategias ayudan a compensar una organización y un juicio pobres, así como la falta de capacidad para resolver problemas.

5. Otra Organización Visual

Dentro de cualquier actividad específica, añada estructura visual para ayudar al estudiante a saber dónde empezar y cómo completar la actividad, para secuenciar los pasos a seguir y aclarar las instrucciones. Algunas de las cosas que se han de hacer son:

- proporcionar ejemplos, modelos, dibujos y/ o demostraciones visuales
- proporcionar los pasos en forma visual y secuencial para trabajos complejos
- separar los materiales en cajas, carpetas, etc.
- eliminar o enseñar la habilidad de “organizar” (set-up”)
- limite/ clarifique el área o cantidad visualmente
- acentuar lo que es información relevante y útil. Esto se puede hacer empleando etiquetas, códigos de colores, exagerando o subrayando con un rotulador fosforecente.

ENSEÑANZA ESTRUCTURADA: ACTIVIDADES ESTRUCTURADAS VISUALMENTE

La idea principal es usar apoyos visuales en las actividades para:

- aprovechar el estilo de aprendizaje visual del estudiante
- minimizar el apoyo en el procesamiento auditivo
- fomentar la independencia

I. Organizacion Visual: cómo organizamos el material y el espacio físico para aumentar la comprensión e independencia del estudiante.

- a. limitar el espacio/ movimiento
- b. organización de recipientes

II. Claridad Visual: cómo logramos captar la atención del estudiante hacia la información más útil y relevante y los conceptos de una tarea.

- a. codificar con color
- b. etiquetar
- c. subrayar con rotulador fosforescente
- d. exagerando

III. Instrucciones Visuales: cómo comunicar al estudiante la secuencia de pasos específicos que debe seguir para completar una tarea.

- a. los materiales definen la tarea
- b. plantilla recortable
- c. plantilla de dibujos de derecha a izquierda
- d. lista desde arriba hacia abajo
- e. diccionario de dibujos
- f. muestra de productos

ESTRUCTURANDO LA ENSEÑANZA UNO-A-UNO

A. Usos del 1 a 1

- Proporciona una “rutina de aprendizaje” para aquellas personas que necesitan la rutina para mantenerse concentradas y relajadas, y para aquellos que no aceptan la intrusión.
- Proporciona un “tiempo interpersonal profesor-alumno” para fomentar el desarrollo de una relación positiva
- Proporciona un “setting” (estructura) para la **evaluación** de intereses, puntos fuertes del niño, progresos y necesidades
- Proporciona un “setting” (estructura) para el **desarrollo de habilidades**, incluyendo habilidades cognitivas y académicas, habilidades de comunicación, de ocio y para trabajar conductas.

B Estructura física

1. Ubicación

- Se necesita una ubicación específica
- Puede ser específica a la habilidad que se está enseñando, especialmente cuando los estudiantes son más mayores

2. Ubicación de la maestra respecto al estudiante

¿Dónde se sienta, o dónde se para la maestra mientras se lleva a cabo la sesión de aprendizaje?

Debe decidirse en función del objetivo de la actividad y de las necesidades del estudiante

- Cara a cara: es más exigente desde un punto de vista social; se requiere atención y responder a otra persona; a menudo se usa para evaluación, comunicación y actividades sociales.
- Uno al lado del otro: menos exigente desde un punto de vista social, facilita la imitación; no se centra la atención en la maestra, sino en los materiales y las instrucciones; bueno para desarrollar habilidades.
- Detrás: mucho menor presencia de la profesora y de ayudas, aunque se mantiene un buen control; se maximiza la independencia y la concentración en las actividades sin depender de ayudas específicas.

C. Uso de un Sistema de Trabajo

Repase las 4 preguntas --

¿Qué trabajo (debo hacer)?

¿Cuánto trabajo (debo hacer)?

¿Cuándo (habré) terminado?

¿Qué pasa cuando (haya) terminado?

¿Cómo se están respondiendo estas preguntas al estudiante?

- Para estudiantes concretos, de nivel inicial: un objetivo importante del 1 a 1 puede ser aprender a usar sistemas visuales, incluyendo un sistema de trabajo sencillo, instrucciones visuales, y un sistema de comunicación.
- Para estudiantes distraídos: probablemente necesiten ver “qué, cuánto, cuándo terminado, y qué pasa después” para permanecer calmos y concentrados, atender e inhibir propios impulsos durante las sesiones de enseñanza.
- Para los estudiantes muy ansiosos, rígidos, de alto nivel: usar información visual para responder a estas cuatro preguntas hace que los estudiantes se tranquilicen y sean más cooperativos.

D. Técnicas de enseñanza

1. Si el objetivo es la comunicación/ interacción social

- Se puede usar lenguaje más verbal y más cara a cara, pero aún es necesario usar apoyos visuales, más que verbales para las habilidades que se quiere se conviertan en independientes. Tanto el profesor como el estudiante pueden y deben usar herramientas aumentativas de comunicación.
- Aclare visualmente el inicio y el final de la actividad
- Planifique la enseñanza empleando materiales, actividades y rutinas en los que el estudiante tenga gran interés.

2. Si el objetivo es enseñar una habilidad que eventualmente será independiente

- no inmiscuir al profesor innecesariamente en la actividad
- fomente la atención hacia apoyos visuales relacionados a la tarea
- diseñe actividades que tengan muchos apoyos visuales, para lograr una generalización más rápida que lleve a la independencia

3. Para aumentar el interés, la cooperación y la motivación

- cada actividad debe tener la apariencia de una “tarea”, con inicio y fin claros
- realice repeticiones en este formato de “tarea” en vez de bajo la forma de repeticiones bajo la dirección de la maestra
- incluya un aspecto manipulativo, motivador en todas las actividades de enseñanza
- no viole el concepto de “terminado” – una vez que algo está terminado, lo guardamos; no lo desmonte y vuelva a montarlo
- permita la participación parcial en nuevas actividades
- aproveche las habilidades que van emergiendo, en vez de atacar los claros fracasos

ASPECTOS EN ASPERGER/ AUTISMO DE ALTO FUNCIONAMIENTO

- ESTRUCTURA VISUAL: ¡ESCRIBALA!
 - Horarios, Sistemas de trabajo, Instrucciones, Conceptos, Perspectiva, Comunicación de back-up
 - Herramientas para:
 - procesar tiempo
 - organización
 - emitir juicios
 - tratamiento del estrés
- SENSORIAL
- MOTIVACIÓN
- REGLAS
- HISTORIAS SOCIALES *(Buscar referencias)*
- LIBRETOS
- GRUPOS SOCIALES
- TÉCNICAS DE RELAJACION

COMUNICACION EXPRESIVA EN EL AUTISMO

I. LA FILOSOFIA TEACCH

- A. El objetivo es la independencia y la iniciativa en la comunicación por distintas razones y en una variedad de situaciones.
- B. Dos formas eficaces de eliminar o disminuir comportamientos negativos
 1. Estructura y un entorno predecible
 2. Un sistema de comunicación expresiva
- C. Los sistemas de comunicación deben ser:
 1. Individualizados
 2. Tener sentido
 3. Flexibles
 4. Accesibles

II. CARACTERISTICAS DE LA COMUNICACION EN EL AUTISMO .

- A. Lenguaje versus comunicación (producción/ significado)
- B. Problemas de comunicación dentro de la perspectiva social, cognitiva y de problemas sensoriales (el concepto iceberg)
- C. Desarrollo temprano
 - 1. La no comprensión de que una persona puede satisfacer las necesidades de uno
 - 2. La falta de iniciativa
 - 3. La incapacidad de establecer una atención compartida
 - 4. La falta de referencia social / imitación
- D. Cualidades extraordinarias (puntos fuertes) en el autismo
 - 1. Memoria y relación visual
 - 2. Memoria y gusto por las rutinas
 - 3. Motivación para comunicarse sobre objetos y actividades favoritas
- E. Enfoques “históricos” para enseñar la comunicación

III. EVALUACION DE LA COMUNICACIÓN EXPRESIVA

Este proceso es un análisis funcional de la comunicación independiente, espontánea y no provocada. Analizamos la conducta comunicativa según 3 parámetros (forma, contexto y función). Los resultados nos dan un punto de partida para desarrollar una programación exitosa para la comunicación expresiva.

A. Forma/ Sistema (cómo nos comunicamos)

1. Rabieta
 - a) reactiva
 - b) dirigida
2. Motora
3. Objetos
4. Dibujos (color, fotos, pinturas, pictogramas, etc.)
5. Palabras (impresas)
6. Lenguaje por señas
7. Lenguaje escrito
8. Lenguaje verbal

B. Contexto (dónde y con quién nos comunicamos)

1. Comida
2. Trabajo
3. Tiempo libre
4. Rutinas

C. Función (por qué nos comunicamos)

1. Petición
2. Rechazar o negar
3. Lograr atención
4. Comentar
5. Dar información
6. Buscar información
7. Otras razones:
 - expresar sentimientos
 - rutinas sociales

Técnicas de enseñanza y prioridades para la comunicación expresiva

1. **El concepto Iceberg**-- para entender los déficits y planear intervenciones “bajo la línea del agua”
2. **La estructura visual** -- es esencial para la técnica del “aumento”. Esta es la herramienta que utilizamos para todas las áreas del currículum, incluyendo la comunicación.
3. **Enfatizar los aspectos pragmáticos** — (iniciativa, dirección, turnarse, elecciones, uso social, solución de problemas, etc.)
4. Enfatizar la **intencionalidad** — en todas las modalidades. La multi-modalidad es buena.
5. Individualizar el **contenido y la presentación** de los sistemas de comunicación.
6. Enseñar usando conceptos y contextos **que tengan sentido y sean motivadores**.
7. Crear **oportunidades múltiples** para practicar, en diversos escenarios y ocasiones.
8. Enfatizar la **independencia** y la **iniciativa** en la comunicación.
9. **Manipular el entorno** para crear incentivos.
 - rutinas
 - solución de problemas
10. Hay que tener cuidado y no sobreestimar a los **estudiantes mas verbales**, quienes frecuentemente necesitan un programa que se centre en:
 - iniciativa
 - uso social del lenguaje
 - solución de problemas
 - sistemas de “back-up”
11. Con los **estudiantes no verbales**, hay que centrarse en:
 - enseñar el uso de un sistema
 - aislar conceptos clave limitando el bombardeo de palabras y “aumentando” (complementando) con imágenes visuales
 - usar sistemas de intercambio
 - enseñar a hacer elecciones después del intercambio
 - trabajar la comunicación alrededor de rutinas/ acciones
12. Enseñar sólo **una cosa nueva** por vez

Expresivo

- no verbal
- ecolálico/ jerga
- uso raro de lenguaje
- escaso interés en comunicarse
- ¡INCONSISTENCIA!

Receptivo

- no responde
- no sigue instrucciones
- concreto pero no conceptos
- ¡INCONSISTENCIA!

Entendimiento de lo social: atención conjunta
reciprocidad
perspectiva

Procesamiento sensorial: integración y modulación

Estilo cognitivo: patrones desiguales

Aspectos de atención – nivel de distracción
– info. relevante vs. Irrelevante
– detalles vs. Concepto

Generalización – aprendices concretos
– necesidad de rutinas

Aspectos de organización – secuenciación y otros
– relaciones/ conexiones

OBJETIVO DE LA COMUNICACIÓN

Ejemplo: El estudiante indicará que necesita ayuda usando una tarjeta con una foto en el lavabo.

Contexto: (viejo) lavabo
Función: (vieja) pedir ayuda
Sistema: (nuevo) tarjeta con foto

Estudiante: _____

Objetivo Nro. 1: _____

Contexto:

Sistema:

Función:

Plan de enseñanza:

Possible siguiente objetivo (luego de haber logrado el primer objetivo) _____

FUNCIONES COMUNICATIVAS

1. Pedir

El cliente transmite el mensaje de que quiere que alguien le dé un objeto, que haga algo por él o que se le dé permiso para coger un objeto o para hacer algo que desea. Existe la expectativa de que esto ocurrirá de inmediato.

Ej: Señala un objeto

Dice "zumo" o "quiero una galleta", "quiero cosquillas", "necesito ayuda" o "baño" cuando necesita ir.

Estira al profesor hacia el tocadiscos

Toca objeto y busca aprobación para jugar con él

2. Conseguir la atención de otro

El cliente indica que quiere que otra persona le mire cuando ésta no le está prestando atención.

Ej. Da golpecitos en el hombro del profesor

Dice "mamá"

Toca la campanilla

3. Rechazar/ Negarse

El cliente rechaza objetos que se le ofrecen, rechaza la acción de otra persona (por ejemplo, le dice a la persona que pare) o se niega a hacer algo que se le ha pedido.

Ej: Aparta el zumo

Dice "no" o "para"

Dice que "no" con la cabeza

4. Comentar

El cliente señala características de sí mismo, otra gente u objetos que se encuentran cerca del oyente y que pertenecen al entorno inmediato.

Ej. Coge un objeto para enseñárselo a alguien

Dice "es mi abrigo" o "acabado" (cuando el profesor está cerca), o dice "arriba" cuando sube una escalera, o "Juan empuja camión"

Señala a otro cliente que está realizando alguna actividad.

5. Dar información

El cliente explica algo que no es obvio para la otra persona. Puede ser informar sobre alguna actividad suya o de otra persona que ocurrió en el pasado o que se espera que ocurra en el futuro. También puede ser responder a alguna pregunta de pedido de información, y no una pregunta de la cual se sepa la respuesta.

Ej. “Anoche vi la tele”

P: ¿Te gustan los guisantes? C: “Sí”

P: ¿Dónde has puesto las monedas? C: Señala la mesa donde están las monedas.

6. Solicitar información

El cliente transmite el mensaje de que quiere que otra persona le diga algo que él desea o necesita saber.

Ej. Busca un objeto y mira o estira al adulto

Dice “¿Dónde pelota?”

7. Otros

a. Expresar sentimientos

El cliente indica cómo se siente física o emocionalmente. También puede ser que indique lo que le gusta o no le gusta, o sus preferencias personales.

Ej. Coge la mano del adulto y la pone en una parte del cuerpo que le duele.

Dice “enfermo” o “pupa” o “duele tripa”

b. Rutinas sociales

Ej. Dice “hola” como saludo, y /o “adiós” como despedida, “gracias”, etc.

HABILIDADES DE OCIO Y DESARROLLO SOCIAL

I. HABILIDADES PARA DE OCIO INDEPENDIENTES

El objetivo es el desarrollo de actividades con las que el cliente pueda estar entretenido de forma independiente por un periodo de tiempo significativo. Son actividades que uno pueda realizar solo. Pueden evolucionar en más actividades sociales, aunque no necesariamente.

A. Valoración

1. Interés
2. Grado de independencia
3. Duración de la atención del estudiante a la actividad sin la dirección del profesor
4. Comunicación con los padres
5. Habilidades nuevas

B. Grado de estructura

1. Estructura física
2. ¿Cómo sabe el estudiante qué hacer?
3. ¿Cómo entiende el estudiante que ha acabado?
4. Organización del espacio.

C. ¡DIVERSIÓN!

II. ACTIVIDAD SOCIAL

El objetivo es desarrollar actividades en las que el cliente pueda participar con una o más personas. Frecuentemente, la primera situación social exitosa se da en pareja, donde la segunda persona es un adulto. Pueden formarse grupos más numerosos a partir de las habilidades que se vayan desarrollando con éxito durante este situación inicial.

A. Valoración: Nivel de interacción social

1. Proximidad
2. Mirar
3. Paralelo
4. Responder/ compartir
5. Cooperativo
6. Turnarse
7. Seguir reglas
8. Reciprocidad

B. Grado de estructura

C. Comunicación con los padres

D. ¡DIVERSIÓN!

ESTRUCTURANDO PARA EL ÉXITO

IDEAS DE “GRUPO” PARA CLASES DE PREESCOLAR Y PRIMARIA DONDE HAYA ESTUDIANTES CON AUTISMO

I. **“GRUPO de CAPAS” (LAYERED GROUP)**: Como en matemáticas, recuerde empezar con “el menor común denominador”. El TIEMPO de GRUPO puede empezar con una rueda (corro) que incluya a toda la clase. A medida que las actividades grupales vayan avanzando, seguramente irán incluyendo demandas verbales, y serán menos concretas. Los estudiantes con autismo sólo deben estar en el grupo participando de aquellas actividades que resulten apropiadas para su nivel de lenguaje y desarrollo. Realizar esas actividades primero. El TIEMPO de GRUPO, en realidad, consistirá de uno, dos o incluso tres grupos. Por ejemplo, después de las canciones de la mañana, envíe a aquellos niños que sólo puedan permanecer durante un tiempo corto en el grupo, a su próxima actividad . Este es un momento ideal para que el estudiante tenga una sesión de trabajo independiente. Luego del siguiente nivel de actividades, que puede incluir el calendario, el tiempo, etc., haga lo mismo. Los niños que permanezcan en el grupo para actividades que requieran un lenguaje más abstracto, deben ser aquellos que cuenten con un nivel de lenguaje más elevado.

Canciones alegres con música, acciones rutinarias,
contar, etc. Actividades concretas = Objetos para coger
(TODOS)

Calendario, el tiempo, etc.
(GRUPO PEQUEÑO)

Conversación,
Mayores habilidades de lenguaje
(GRUPO AUN MAS PEQUEÑO)

IDEAS PARA QUE EL TIEMPO DE GRUPO DE UN ESTUDIANTE CON AUTISMO RESULTE “ESTRUCTURADO PARA EL ÉXITO”

A. Enseñar al estudiante con autismo la rutina de venir al grupo, haciendo que toque una campana y “llame” a todos al TIEMPO de GRUPO”, o ...

- B.** Déle un objeto relacionado con alguna canción que le guste (un tren, por ejemplo, si es una canción que habla de un tren). Este objeto puede ser utilizarse como su **OBJETO DE TRANSICIÓN** para grupo, así como un objeto para coger y manipular durante la primera canción. Si el estudiante tiene problemas para esperar, ponga su canción favorita (cinta o disco) inmediatamente después de que se siente.
- C.** Incluya canciones alegres y repetitivas que el estudiante sepa y le gusten. Deje que sea él (ella) quien coja objetos que pertenezcan a cada canción que se vaya escuchando. Siga la misma rutina con las mismas canciones cada día para que el niño aprenda qué esperar y pueda empezar a relajarse, anticipar y disfrutar del grupo.
- D.** Escriba la letra de la canción en una tabla o pizarra. Muchos niños con autismo se interesan por las letras y palabras escritas. “Leer” estas palabras puede ayudarles a permanecer interesados en el **TIEMPO de GRUPO**.
- E.** A medida que se pone cada canción, debe acompañarse con objetos, dibujos, tarjetas con palabras, y /o versos escritos para esa canción en particular. Usted debe tener una biblioteca de canciones, que consista en una caja o carpeta que contenga el disco o cinta, y las ayudas visuales que se emplearán.
- F.** Cuando las canciones se acaban, finaliza la primera parte del **TIEMPO de GRUPO**. Envíe al niño a su área de trabajo independiente para que realice aquellas actividades favoritas que se le hayan estructurado como tareas independientes. Haga que para el niño resulte una experiencia positiva tanto el participar del **TIEMPO de GRUPO**, como el momento en que tenga que dejarlo. Deje que el niño abandone el grupo **ANTES** de que se sienta frustrado o enfadado. Es mejor comenzar con un **TIEMPO de GRUPO** corto. Al mismo tiempo, no permita que el niño se aparte del grupo, cada vez que quiera dar vueltas por la habitación. Luego de dejar el **TIEMPO de GRUPO**, déle para hacer una actividad concreta que sea importante en su programa diario. Es un tiempo ideal para realizar “trabajo independiente”.
- G.** Las actividades de grupo continuarán, pero ahora con un lenguaje de más alto nivel, apropiado para los estudiantes que aún permanezcan en el grupo. El grupo puede tener tantas “capas” (partes) como sea necesario. Uno o varios ayudantes controlarán a los niños que ya hayan dejado el **GRUPO** y que se encuentran o bien en su área de trabajo independiente, área de juego libre o en “tiempo de juego estructurado”.
- H.** Si todavía quedan niños con autismo en el grupo, recuerde seguir utilizando estímulos visuales. Utilice objetos, dibujos palabras escritas y no olvide seguir una rutina predecible.

II. GRUPOS DE “ACTIVIDAD COMÚN”: Estos grupos incluyen actividades que se ven típicamente en “centros” más tradicionales, con la diferencia de que se realizan con un mayor grado de estructura para el estudiante con autismo. Estas actividades deben estructurarse para promover una mayor independencia y éxito para el estudiante con autismo, permitiendo, al mismo tiempo, la realización de actividades comunes en un entorno social. Algunos ejemplos son:

- A. **Grupo de puzzle** – Se ponen diversos puzzles en la mesa de un grupo. Los puzzles se colocan como si se tratara de una sesión de trabajo independiente. Se meten las piezas del puzzle en un recipiente. Se pone una cesta de “puzzles terminados” en un extremo de la mesa. La tarea se finaliza cuando todos los puzzles están dentro de la cesta de “puzzles terminados”. Varios niños pueden trabajar alrededor de la mesa al mismo tiempo.
- B. **Grupo de “duplos” (legos)** – Se ponen en la mesa varias cestas pequeñas o cajas de zapatos con actividades con duplos. Cada cesta contiene una o más plantillas (modelos) con sus correspondientes piezas de duplo. Crear una variedad de plantillas para poder hacer diferentes modelos. Los niños del “Grupo de Duplos” eligen una caja, siguen la plantilla y dejan el modelo terminado en la “cesta de construcciones terminadas” que está en un extremo de la mesa. Si lo que se quiere es trabajar “habilidades más creativas” con estudiantes más mayores o con estudiantes con más habilidades, se les puede enseñar a inventar y dibujar sus propias plantillas para que otros estudiantes las sigan.
- C. **Grupo de chinches** – Se colocan varias planchas para chinches con diferentes modelos, en sus propios recipientes. La idea es la misma que en los grupos anteriores.
- D. **Otros grupos** – Grupo de tarjetas de loto, etc.

III. GRUPOS DE “ACTIVIDADES COMPARTIDAS”: Estos grupos son similares a los grupos de actividades comunes descritos anteriormente, pero requieren un más alto nivel de habilidades sociales. En vez de hacer que los niños trabajen en actividades similares pero por separado, este grupo requiere que dos (o más) niños trabajen en la misma actividad. No necesitarán turnarse, pero deberán completar el mismo puzzle o tablón de chinches al mismo tiempo. Los materiales deberán ser lo suficientemente grandes como para que pueda participar más de un niño, como un puzzle bastante grande o un tablón chinches, también bastante grande. Cuando se incorpora a un niño con autismo en este tipo de actividades compartidas es muy importante que el niño ya sepa hacer es actividad por sí solo. El elemento añadido de trabajar con otra persona **es realmente enseñarle al niño una habilidad totalmente nueva**. Para muchos niños pequeños con autismo, esta clase de grupo es difícil. Empezar con pasos pequeños.

IV. SUS IDEAS: Si están adecuadas a su nivel de desarrollo, muchas ideas de grupo pueden adaptarse al estudiante con autismo. Recuerde los principios básicos de la **enseñanza estructurada**, y recuerde hacerlo **VISUAL**. Mire a través de los ojos del estudiante con autismo y estructure la actividad para que pueda entender claramente qué se espera de él. Siga una rutina predecible en sus grupos.

TRATAMIENTO DE LA CONDUCTA

I. Enfoques conductuales tradicionales

Modelo A B C

- tradicionalmente enfatiza el uso de consecuencias
- ignorar, coste de respuesta, tiempo fuera, castigar, etc.
- simultáneamente, se refuerzan positivamente las conductas apropiadas
- problemas con este enfoque
- parte del supuesto de que la motivación es clave

II. Enfoque “humanístico”

- aceptación/ se sigue al niño: el niño marca el paso
- “florecimiento” desde el punto de vista del desarrollo
- problemas con este enfoque

III. Enfoque TEACCH

- A. Miremos otra vez el modelo A B C
 - supone que el autismo interfiere con conexiones/ significado
 - usa muchos más antecedentes que consecuencias
- B. Concepto de Iceberg
- C. El modelo TEACCH considera que entender es clave

AUTISMO significa tener dificultades con:

- procesamiento de la información
- comunicación
- comprensión de la causalidad y secuenciación
- interacción social no normal
- respuestas sensoriales inconsistentes

La ansiedad es a menudo un problema clave

Proceso de planificación para tratar conductas según enfoque TEACCH

- 1º Paso:** Aplicar el modelo del iceberg para obtener la perspectiva del estudiante
- 2º Paso:** Ponga significado a través de una ESTRUCTURA y APOYOS VISUALES
- 3º Paso:** Establezca RUTINAS PROACTIVAS
- 4º Paso:** Prepare un PROGRAMA (CURRÍCULUM) fuerte e individualizado que incluya:
- habilidades de comunicación expresiva independiente
 - que esté basado en los puntos fuertes e intereses del estudiante
 - que amplíe intereses sociales y de ocio y oportunidades
- 5º Paso:** Elementos adicionales de una buena planificación para tratar conductas:
- santuario o lugar “seguro”
 - ejercicio
 - técnicas de relajación
 - tener en cuenta aspectos sensoriales
 - usar un enfoque de GRUPO para ampliar la perspectiva, definiendo situaciones, y conductas cuidadosamente, mirando la historia de las conductas, y tomando datos mientras se considera lo arriba mencionado.

CONTROL DE ESFINTERES

Conductas
Específicas

- Se hace caca o se moja
- Ensucia/ embadurna con sus heces
- Elimina en lugares inadecuados

Déficits
Subyacentes

- no reconoce señas corporales
- carece de una secuencia para hacer sus necesidades
- se distrae fácilmente
- memoria secuencial pobre

De Archivos TEACCH

FELIPE

Felipe es un niño de siete años con un diagnóstico reciente de autismo entre moderado y severo. Es muy activo y se escapa si no es vigilado cuidadosamente por adultos. Pasa la mayor parte del tiempo dando vueltas sin un propósito definido, y jugando con juguetes de forma repetitiva y auto-estimuladora. No puede mantener la misma actividad mucho tiempo y está constantemente en movimiento.

Felipe es un niño físicamente atractivo, pero no se relaciona y no tiene interés por jugar con otros niños o trabajar con adultos. Ha sido descrito como altamente independiente, en apariencia porque consigue todo lo que quiere él mismo, en vez de comunicarse para obtenerlo. Se sienta en la mesa durante períodos breves, pero enseguida se cansa y deja la mesa para coger otros materiales o juguetes que le interesan más. También se distrae muy fácilmente con ruidos y muy a menudo se tapa los oídos cuando hay alboroto en clase (por ejemplo, cuando se arrastra una silla o cuando se cierra una puerta con fuerza).

Felipe ha asistido a un programa “abierto” donde los niños escogen las actividades que prefieren hacer. En el programa, era extraño que tuviera problema de comportamiento si se le dejaba seguir su propia agenda, pero no seguía las actividades de otros niños ni las instrucciones de los profesores. Sus padres dicen que le gusta desarmar cosas, aunque a veces las rompe al hacerlo. A menudo se sienta en el suelo con ollas, cubos o cajas, poniendo cosas dentro y luego vaciándolas. También hace a menudo torres de 5 a 8 objetos que después derrumba.

La principal habilidad de Felipe es emparejar colores, y aparentemente le gusta hacerlo. También le gusta hacer construcciones con bloques encajables u otro material encajable, usando ambas manos para conectar las piezas o estabilizarlas. Coloca piezas en formatos de puzzles simples, aunque normalmente vuelve a desmontarlos. A veces juega con juguetes de causa-efecto, aunque se cansa con rapidez de ellos. Su juguete favorito es un “resorte” con el que juega largos períodos de tiempo. No tiene ningún tipo de lenguaje verbal, pero es capaz de llevar su vaso hasta la nevera y realizar como un quejido cuando quiere beber.

El desarrollo de Felipe se halla retrasado tanto en las habilidades cognitivas como en lo que respecta a las habilidades adaptativas. Sin embargo, sabe colocar las cintas en el video y sus padres piensan que puede ser más inteligente de lo que los demás piensan.

ESTUDIANTE DE NIVEL INICIAL

Primero, lea el caso de estudio. Seguidamente, imagine que está en el lugar del profesor de este niño y haga lo siguiente:

- (1) Usando el esquema (boceto) de una clase vacía, diseñe la estructura física apropiada que necesita el alumno. Tenga en cuenta que la estructura física incluye realizar los arreglos necesarios para establecer las áreas donde se llevará a cabo el aprendizaje, minimizar las distracciones irrelevantes o las que puedan contribuir a auto-estimulaciones, así como dejar claro cuáles son las expectativas. En su plan debe incluir por lo menos las siguientes áreas:

Trabajo independiente
Trabajo uno a uno
Juego en equipo
Juego en silencio
Snack/ Tentenpie
Transición

- (2) Desarrolle un programa de objetos para el alumno. Decida si los objetos se presentarán uno por vez (objetos de transición) o bien en una secuencia en una área de transición (programa real de objetos). Decida que hará el alumno con el objeto cuando lo lleve al lugar indicado. Coloque todos estos objetos en una caja y ponga una lista de todos los objetos y su significado, dentro del horario del estudiante.

Escoja un objeto para representar cada una de las siguientes partes del programa:

Trabajo independiente
Trabajo uno a uno
Juego en equipo
Juego en silencio
Tentempié
Lavabo
Salir fuera

- (3) Cree un sistema de trabajo para este alumno que pueda aprenderlo durante los primeros días en el colegio. El sistema de trabajo debe tener 3 "casilleros" de información (dos para tareas potenciales y otro para "qué viene luego"). Utilice la habilidad de saber emparejar colores que tiene el niño para decirle "qué trabajar". Visualice cómo se usará o el sistema de trabajo en la estructura física de la zona de trabajo, empleando la estrategia de derecha a izquierda y la caja de "terminado" ("Cómo sé que he terminado").

ESTUDIANTE DE NIVEL INICIAL (p. 2)

- (4) Cree una tarea para el alumno con la que piense que podrá ser independiente en los primeros días. Utilice sus habilidades e intereses y los conceptos de organización de recipientes y claridad visual para ayudarle a que tenga éxito con el mínimo de ayuda de la profesora.

SALLY

Sally es una vibrante niña de 10 años que es nueva en tu escuela. Está diagnosticada con autismo entre leve y moderado. También presenta un nivel medio de retaso mental, aunque sus habilidades son bastante variables. Por ejemplo, tiene una gran memoria para números y matemáticas. Le fascinan los precios de las cosas, los números de teléfonos y mirar la hora en los relojes digitales. Le encanta sentarse y escribir las “tablas” (sumar, restar, multiplicar y dividir). Sin embargo no puede decir la hora que marca un reloj normal, contar dinero, excepto si todo son céntimos o dólares, o solucionar problemas.

Las habilidades verbales de Sally son limitadas: la mayor parte de sus verbalizaciones consisten en frases de 2 o 3 palabras. Sin embargo, su discurso se caracteriza por una ecolalia significativa, concretamente ecolalia retardada. Utiliza el habla primordialmente para comunicar sus necesidades básicas y deseos, o para leer números. De lo contrario, es raro que imite el lenguaje. Cuando se refiere a ella misma, dice “tu” o “Sally”.

Sally no sabe leer funcionalmente, aunque sus padres y su maestra dicen que tiene una serie de palabras emblemáticas que reconoce, y que incluyen sus restaurantes preferidos (McDonalds, Pizza Hut y otros...). Su motricidad fina es excelente y disfruta realizando actividades de ese tipo como, por ejemplo, construir con piezas de construcción, colorear y recortar fotografías.

Sally tiene un álbum de fotos que le divierte mucho mirar y puede nombrar las personas y los lugares que aparecen en las fotos. Le gusta mucho la clase de plástica donde realiza dibujos simples de cosas muy comunes que son parte de su vida cotidiana (como su perro, su casa, los miembros de su familia etc.).

Todos los que han trabajado con ella comentan que tiene buenas habilidades básicas y pocos problemas de conducta, aunque tenga dificultades en la comunicación y las relaciones sociales. Aunque tiene dificultad para prestar atención en un entorno grupal, o para comprender las reglas de los juegos, es una niña que, en general, no es inflexible ni interrumpe. Se ocupa de su higiene personal de manera independiente, y le gusta colaborar con algunas tareas de la casa. Le gusta el colegio y, a veces, “pregunta” de manera perseverante acerca de actividades específicas que le interesan como plástica, la comida, ordenadores, y excursiones.

AGRESIÓN

Conductas
Específicas

- Empujar
- Pegar
- Escupir
- Arrojar

Déficits
Subyacentes

- entendimiento pobre de lo social
- no comprensión de los sentimientos propios y de los demás
- percepciones sensoriales erróneas
- frustración por problemas de comunicación

De Archivos TEACCH

HABILIDADES DE JUEGO POBRES

Conductas
Específicas

- No poder:
entretenerte solo
usar juguetes apropiadamente
jugar con otros
- Romper juguetes

Déficits
Subyacentes

- falta de juego imaginativo
- lenguaje inadecuado
- incapacidad de organizar el propio tiempo
- no entender reglas de juegos

*Características
del niño autista
en su desarrollo*

De Archivos TEACCH

ESTUDIANTE DE NIVEL MODERADO

Primero, lea el caso de estudio. Seguidamente, imagine que está en el lugar del profesor de este niño y haga lo siguiente:

- (1) Desarrolle un horario diario individual para este alumno. Decida qué tipo de símbolos usará y cuántos eventos se presentarán en secuencia (sólo algunos, medio-día, todo el día). También decida cómo sabrá el estudiante que tiene que consultar el horario, si necesita llevar las tarjetas del horario con él, y, en ese caso, qué hará con los símbolos del horario cuando llegue a cada lugar específico. ¿Cómo sabrá el estudiante que debe mirar su horario? Haga un horario que tenga en cuenta los intereses y necesidades del estudiante, pero incluya, como mínimo, los siguientes ítems:

Trabajo independiente
Trabajo uno a uno
Recreo/ Ocio/ Juego
Salir fuera
Comida

- (2) Desarrolle un sistema de trabajo independiente para este estudiante para que use una o más veces durante el horario escolar. Use un formato de emparejamiento, e incluya 3 "casilleros" de información (dos para tareas potenciales y otro para "qué viene luego"). Decida cómo encajará el sistema de trabajo dentro de la estructura física (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, sobre el escritorio, en la pared?) Decida también cuánto deberá desplazarse el alumno para realizar las tareas, y dónde se colocará el "terminado"
- (3) Prepare una tarea para este estudiante. Su objetivo es crear una tarea que pueda ser independiente para el alumno luego de una breve introducción, de modo que no requiera demasiado tiempo de enseñanza. Emplee los conceptos de organización física de la tarea e indicaciones visuales claras en un nivel que resulte entendible para el estudiante, y diseñe la tarea teniendo en cuenta los puntos fuertes y los intereses del estudiante.

ROBBIE

Robbie es un niño activo de 7 años que tiene una sonrisa contagiosa y pelo rizado de color castaño. Pronto empezará primer grado en la escuela primaria de su barrio, luego de haber asistido a tiempo parcial a un parvulario de educación especial, y también a tiempo parcial a un parvulario ordinario. Fue diagnosticado con autismo a la edad de tres años.

Durante las actividades grupales, a Robbie le gusta participar levantando la mano cuando los demás niños lo hacen. Cuando la maestra lo llama, sin embargo, sus respuestas tienen que ver a menudo más con sus propios intereses que con lo que se le pregunta. Frecuentemente tiene un tema en su cabeza durante todo un día (o durante más tiempo). Si no es su turno, o si se enseñan conceptos abstractos, su atención se dispersa después de algunos minutos.

Robbie comenzó a leer a los tres años, y su nivel de lectura está por encima de su edad cronológica. Su vocabulario y su comprensión están a un nivel de segundo de EP. Sin embargo, demuestra escaso interés en leer cuentos con excepción de los cuentos de Disney que acompañan a los videos.

Robbie reconoce números, cuenta hasta más de cien, es creativo y está empezando a aprender a sumar. Sin embargo a menudo comete errores de atención cuando trabaja con cantidades de 10 o más. No reconoce estos errores a menos que se los indiquen y no le gusta hacer correcciones. Robbie tiene fascinación por el dinero y sabe que sirve para comprar cosas pero aún no sabe contarlos adecuadamente. Muchas veces pregunta cuánto cuestan las cosas y quiere saber cuántas cosas pueden comprarse con un millón de dólares. Muestra un interés similar con respecto a la hora en que ocurrirán las cosas pero no entiende el concepto del tiempo más allá de leer los números en un reloj digital y de saber la hora de determinados programas de TV.

Tiene dificultades con la motricidad fina. A menudo se frustra cuando debe borrar repetidamente en su trabajo escrito, quejándose; también lo frustran los lápices y crayones rotos. Otra área de dificultad para este niño es la organización. Muchas veces "se pierde" y necesita ayuda para encontrar el sitio adonde debe ir, empieza las actividades sin escuchar las instrucciones, pierde los materiales de trabajo o se distrae con cosas más "interesantes" para mirar o leer.

Robbie es un niño muy activo y cuando sale fuera al patio se columpia, corre, y trepa junto con sus compañeros. Aparentemente le gustan esas actividades pero no busca mucha interacción social con los otros niños. La mayor parte de la relación social de Robbie está dirigida a adultos, casi siempre centrándose en su "tema" del día". En los centros (rincones) del aula sólo entra en conflicto con otros niños ocasionalmente, casi siempre por querer "dirigir la batuta" con respecto a como los demás deben usar los materiales.

ESTUDIANTE DE NIVEL ALTO

Primero, lea el caso de estudio. Seguidamente, imagine que está en el lugar del profesor de este niño y haga lo siguiente:

- (1) Desarrolle un horario individual de todo el día para este estudiante. Incorpore sus intereses y su habilidad de lectura. Decida también cuán móvil necesita ser el horario de este estudiante, y cómo deberá manipularlo (llevando consigo las tarjetas, tachando, etc.). Debe decidir, además, si (y cómo) el horario puede reflejar elecciones y/ o cambios.
- (2) Centrándose en el tiempo de trabajo de escritorio del día, genere una lista de estrategias de Enseñanza Estructurada que puedan ayudar a que Robbie realice con éxito el trabajo independiente en su escritorio. Considere la estructura física, los sistemas de trabajo, y la organización visual, claridad e instrucciones.
- (3) Como arriba, genere una lista de estrategias de Enseñanza Estructurada que pueda ayudar a Robbie en los tiempos de grupo.

SIMON

Simón es un niño de cuatro años que fue diagnosticado con autismo leve cuando tenía dos años. Asiste a un programa preescolar para niños con necesidades especiales, donde es el único niño con autismo. La clase está organizada en rincones y los niños pueden escoger en cuál de ellos estar. Simón suele pasar la mayor parte del tiempo en el rincón de los bloques, donde hay también gran variedad de vehículos que le gusta coger y hacer "ir" repetidamente. Simón es un niño obediente. Constantemente busca "pistas" de qué pasará. Está atento a los gestos y frecuentemente observa e imita a sus semejantes. Con muy poca frecuencia inicia interacciones o comunicación, sino que prefiere satisfacer sus propias necesidades o esperar a que el profesor vea que necesita algo. A menudo, se pone ansioso cuando observa y espera. Todavía no sabe emparejar fotos aunque empieza a mostrar interés por fotografías de él mismo.

Se ha observado a Simón durante aproximadamente dos horas y media durante las cuales estuvo en rincones, comió, y realizó juego libre en el gimnasio de la escuela.

Durante el tiempo de rincones, Simón jugó en el rincón de los bloques, cogiendo un avión pequeño y haciéndolo volar hacia delante y hacia atrás delante de sus ojos. Su profesor dijo "avión" y él repitió la palabra. Después de un corto periodo de tiempo, se dio cuenta que había un recipiente con otros vehículos, fuera de su alcance. Cogió la mano de su profesora y la llevó hacia el recipiente. Ella se lo alcanzó y le hizo repetir "gracias" después de decirlo ella. Otro niño entró en el rincón y empezó a construir un edificio alto. Simón puso su cara muy cerca del niño y dijo en voz muy alta: "Dat" y le sonrió. Luego, continuó jugando con su avión. Después de guardar los vehículos en una estantería, rutina que aprendió rápidamente al empezar en la escuela, Simón fue al rincón de trabajo con madera. Trató de ponerse las gafas protectoras, pero se le enredaron en el pelo. Se las llevó a la profesora y ella le ayudó a ponérselas. Se lo veía contento y fue a mirarse al espejo. Sonrió y se miró en el espejo durante algunos minutos.
Cuando volvía al rincón de trabajo con madera, se chocó con otro niño y las gafas se le movieron y se salieron de su lugar. El otro niño rió. Simón se volvió a poner las gafas, volvió chocar con el niño, le miró y se rió.

Después de un período de tiempo relativamente corto en el centro de trabajos con madera, donde Simón se puso y se quitó las gafas repetidas veces, finalmente colgó las gafas y se dirigió en dirección del lavabo. Caminó muy lentamente, mirando constantemente hacia atrás a su profesora hasta que ella le miró. Luego llegó junto a la puerta. La profesora le acompañó al baño y le abrió la puerta. Después de ir al lavabo, Simón llevó el jabón líquido a la profesora, quien le echó jabón en las manos.

Durante la comida, Simón permaneció sentado mientras la profesora servía la comida. Comió su pollo con patatas y le luego le llevó el plato a la profesora. Cuando ella le pregunta qué quería, él fue hacia las patatas. Cuando más tarde la profesora intentó poner más leche en su taza durante la comida, él le apartó la mano.

la mirada expansiva y puede ser difícil obtener la atención del profesor.

Después de la comida era hora de ir al gimnasio a jugar. Simón cogió su abrigo y se lo dió a la profesora, quien le ayudó a ponérselo y le mostró su sitio en la fila. Mientras los niños iban caminando, pasaron por el área de los juegos al aire libre. Simón se detuvo, miró a su profesora y esperó a que ella se diera cuenta de que le estaba mirando. Cuando la maestra le miró, el niño le señaló un tren de juguete y dijo “chu-chuuu”. Sonrió y continuó caminando hacia el gimnasio. Repitió “chu-chuuu” varias veces mientras caminaba. En el gimnasio, Simón eligió montarse en un camión. Observaba e imitaba a otro niño que hacía lo mismo. Entró y salió varias veces del camión, subiendo y bajando la puerta trasera, imitando a su compañero.

Cuando los dos niños salieron de los camiones, Simón acercó la cara a su compañero y gritó “Dat”. Luego, sonrió y continuó jugando. La primera vez que su compañero bajó la puerta trasera del camión, Simón no sabía hacerlo. Cogió la mano de otra compañera que vio cerca y se la puso en la puerta. Ella dijo “Sí, Simón” y continuó jugando con sus cosas. Simón continuó intentándolo hasta que su profesora se dio cuenta, se le acercó y le preguntó si necesitaba ayuda. La maestra cogió la mano de Simón y le enseñó físicamente cómo quitar la traba de la puerta. A partir de ese momento, lo hizo por sí solo. Simón continuó jugando con el camión durante los 30 minutos que duraba el período de juego. En una ocasión en que un niño se subió a la parte posterior del camión, Simón se bajó del camión y empujó al niño para que saliera.

Cuando sonó el silbido para indicar que era hora de irse del gimnasio, Simón cogió su abrigo y se lo dio a la profesora, quien le ayudó a ponérselo. Mientras salía del gimnasio, se giró mirando hacia la puerta del gimnasio e hizo adiós con la mano. En el camino a la clase repitió “chu-chuuu” varias veces.

MUESTRA DE COMUNICACION

→ Estuarine or river

Namkra alai alienata

Observador:

Fecha: _____

Adaptado de: Watson, L.R., Lord, C., Schaffer, B., and Schoppler, E. (1989) Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children.

Indicates the following
temporal motion

HOJA DE TRABAJO DE ENSEÑANZA ESTRUCTURADA

NOMBRE: _____ EDAD: _____

ESTRUCTURA FÍSICA DEL AREA DE TRABAJO: _____

DE OTRAS AREAS DEL CUARTO: _____

HORARIO DIARIO (tipo, duración, ubicación): _____

SISTEMA DE TRABAJO (tipo de ayuda visual, movilidad, concepto de trabajo terminado y sesión de trabajo terminada, qué pasa cuando se acaba):

NUMERO DE TAREAS o DURACIÓN DE LA SESIÓN: _____

SISTEMA DE COMUNICACIÓN: _____

TIPOS DE TAREAS

(Incluya estructura necesaria: organización de recipientes, claridad visual, y/ o tipo de instrucciones visuales)

Montaje/ Desmontaje & Uso de Herramientas:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Clasificación:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Empaqueado:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Académico Funcional (matemáticas, lectura, conceptos, información, etc.):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Hábitos de autonomía (auto cuidado, doméstico, comunitario):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Ocio/ Social:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Comunicación:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Otros:

INSTRUCCIONES PARA HOJA DE TRABAJO DE ENSEÑANZA ESTRUCTURADA

- (1) Empiece describiendo al estudiante, preparando notas que proporcionen variedad de tipos de información. Incluya la edad y la situación escolar actual. Hágase estas preguntas:

¿Qué le interesa a este estudiante?
¿Cuáles son sus puntos fuertes?
¿Cuáles son sus áreas de mayor dificultad?
¿Cómo comunica sus necesidades y deseos?
¿Cómo es el nivel de actividad del estudiante?

- (2) Usando la descripción que ha escrito, complete la Hoja de Trabajo de Enseñanza Estructurada. Mientras planifica cada tipo de estructura, piense cómo debe adaptar el entorno para brindar al estudiante una estructura adecuada, más que cómo debe cambiar el estudiante para encajar con la estructura existente. Diseñe su estructura, incluyendo los cambios que hagan falta en el cuarto, horarios, sistemas de trabajo y tareas, según las habilidades, intereses y necesidades del alumno.

TAREAS CON CAJAS DE ZAPATOS

Las tareas con cajas de zapatos son tareas en su forma más simple. La idea es que sean el punto de partida para los niños pequeños con autismo que están aprendiendo “cómo trabajar”, y como actividades de trabajo para aquellos individuos diagnosticados dentro del rango severo-profundo de retraso mental. Las cajas de zapatos, usadas en el contexto de sesiones de trabajo estructurado*, reducen el número de distracciones potenciales, al tiempo que ayudan al individuo a centrarse en el propósito de la actividad.

El objetivo de cualquier actividad es que el individuo la termine de manera exitosa, y con la máxima independencia posible. Esto requiere tener un claro entendimiento de cuál es el propósito que se persigue. Para algunos individuos, cualquier cambio en su entorno inmediato es una distracción potencial. Poner distintas partes en una tarea durante una sesión de trabajo puede crear tantas distracciones que pueden hacer que se pierda el propósito de la tarea. Si se unifican las diversas partes de la actividad y se destacan visualmente los detalles relevantes, la capacidad del individuo de centrarse en el propósito de la tarea aumentará.

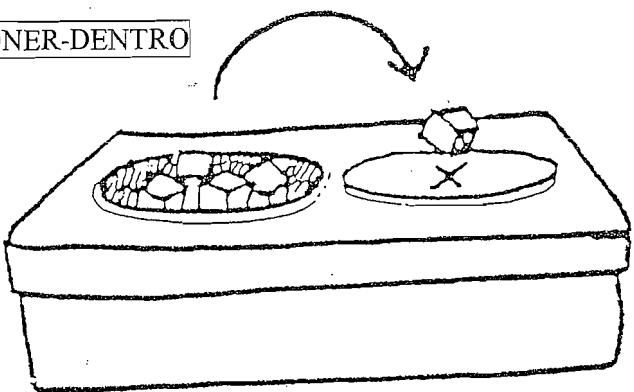
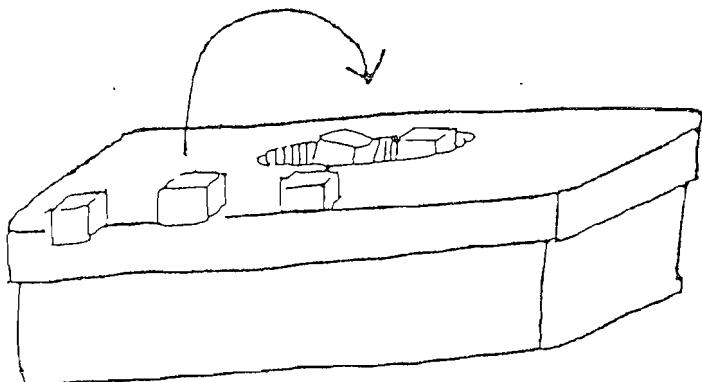
Una vez que se logra completar la tarea con éxito y de manera independiente, ésta sirve como base para el desarrollo de habilidades (a una tasa determinada por las capacidades del individuo)

* para una explicación adicional sobre trabajo estructurado, pregunte a un Consultor de TEACCH

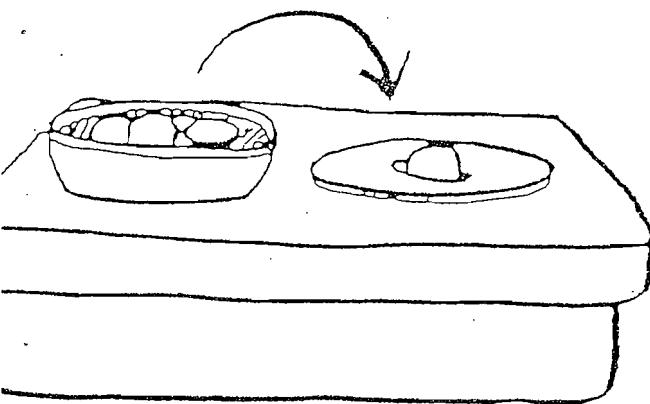
El desarrollo de Tareas con Cajas de Zapatos^(E) desde un simple Poner-Dentro hasta Emparejamiento de Fotos

Algunos individuos pueden centrar su atención en los materiales de dentro de un recipiente. Puede ser que agarren varios en vez de uno o que empiecen a sacudirlos o a tirarlos. Al eliminar la necesidad de un recipiente y separar los materiales, es menos probable que esas distracciones ocurran. Para algunos, puede ser necesario emplear sólo un material a la vez, cuando se empieza a enseñar la actividad.

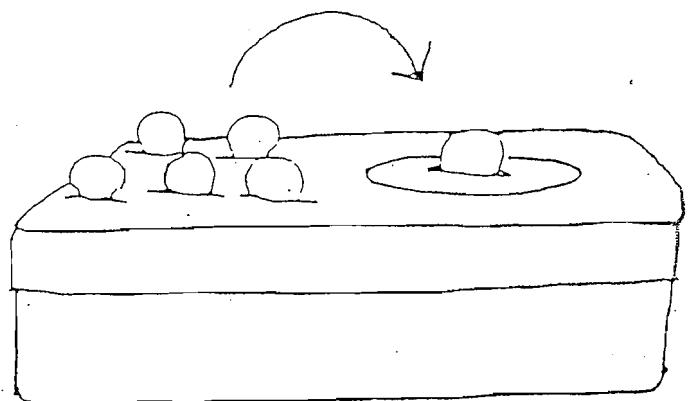
ACTIVIDADES SIMPLES DE PONER-DENTRO



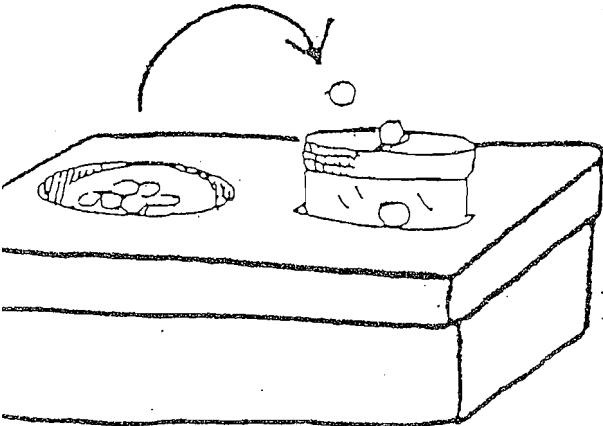
PONER BLOQUES QUE ESTAN SOBRE VELCRO, DENTRO DE RECIPIENTE ABIERTO



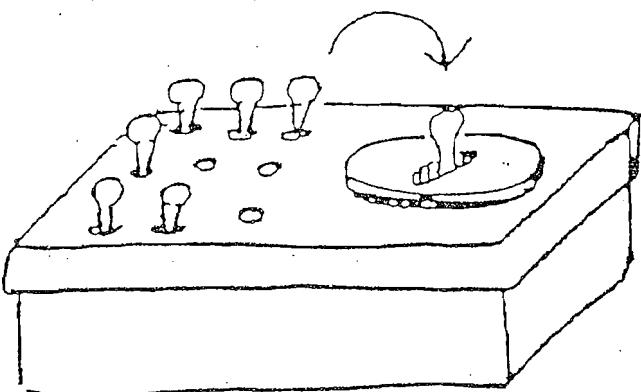
PONER FICHAS QUE ESTAN DENTRO DE RECIPIENTE, DENTRO DE RECIPIENTE CON RANURA



PONER BLOQUES QUE ESTAN DENTRO DE RECIPIENTE, DENTRO DE RECIPIENTE CON RANURA



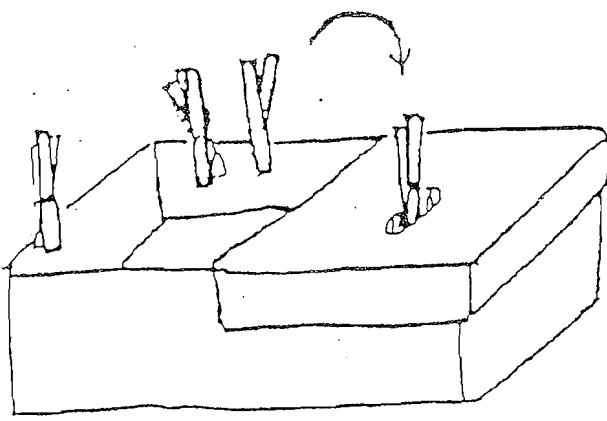
PONER FICHAS QUE ESTAN SEPARADAS, DENTRO DE RECIPIENTE CON RANURA



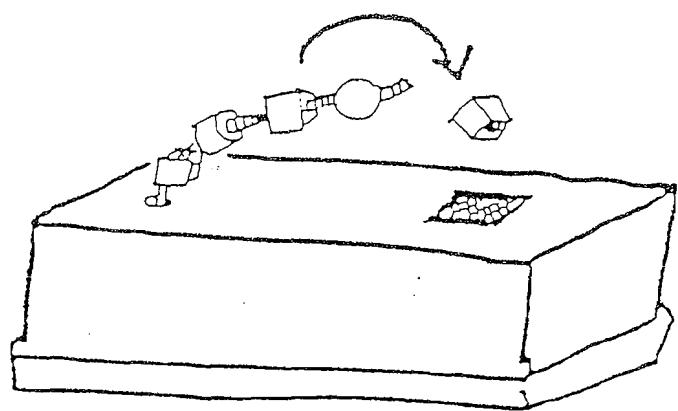
PONER MONEDAS QUE ESTAN DENTRO DE UN RECIPIENTE, EN UN TARRO

PONER CHINCHETAS QUE ESTAN SEPARADAS, DENTRO DE UN RECIPIENTE CON RANURA

Tareas que requieren mayor destreza con los dedos y mejor coordinación de manos

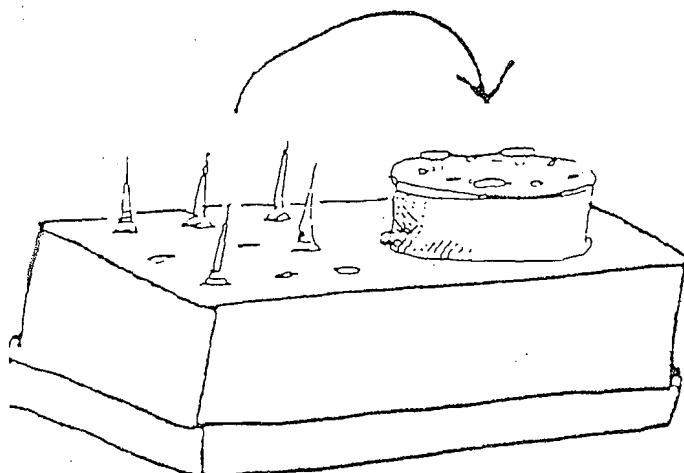


QUITAR PINZAS Y PONER DENTRO

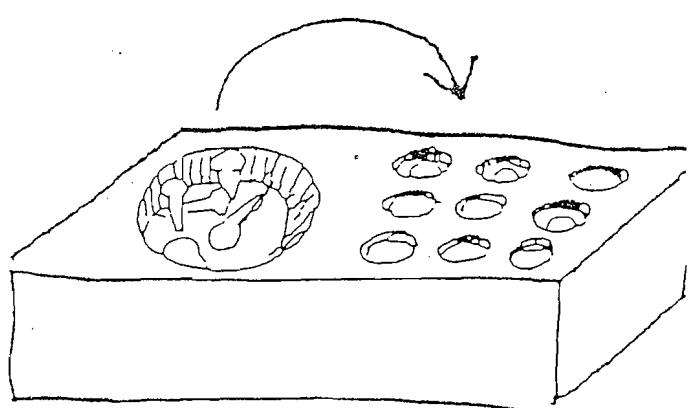


QUITAR CUENTAS DE UNA CUADERNA
Y METERLAS DENTRO DE LA CAJA

CORRESPONDENCIAS UNO A UNO

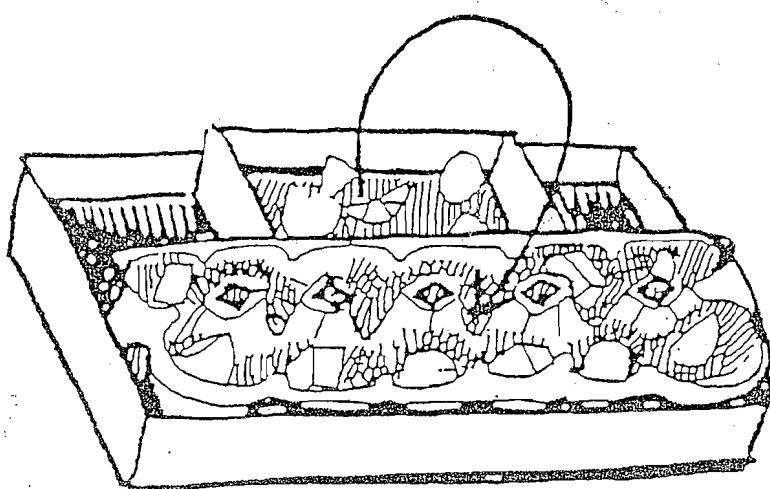


GOLF TEES INTO
LIDDED CONTAINER

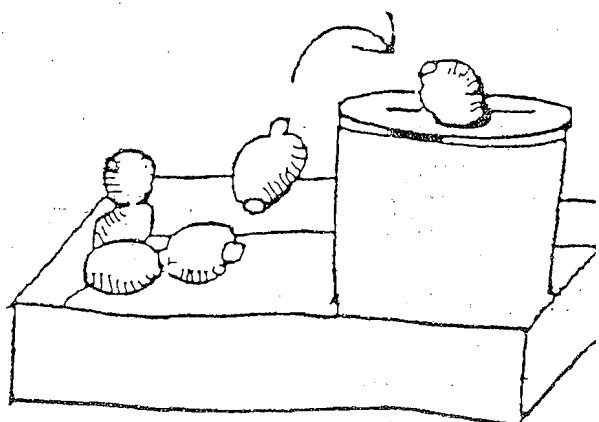


PONER CHINCHETAS QUE ESTAN DENTRO DE
RECIPIENTE, DENTRO DE CAJITA DE CARRETE

PULL APART AND PUT-IN

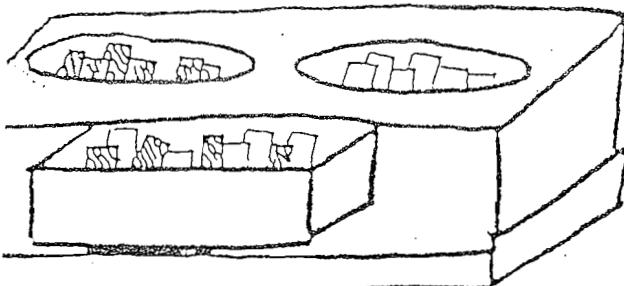


FRUTA DE PLASTICO
DENTRO DE UNA HUEVERA

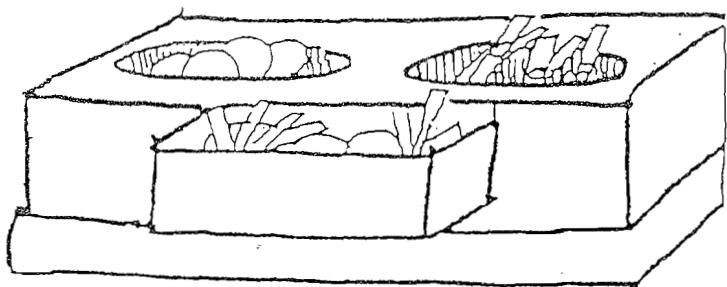


SEPARAR PIEZAS CONECTADAS
Y METER DENTRO

TAREAS DE CLASIFICAR



MISMO OBJETO-DOS COLORES



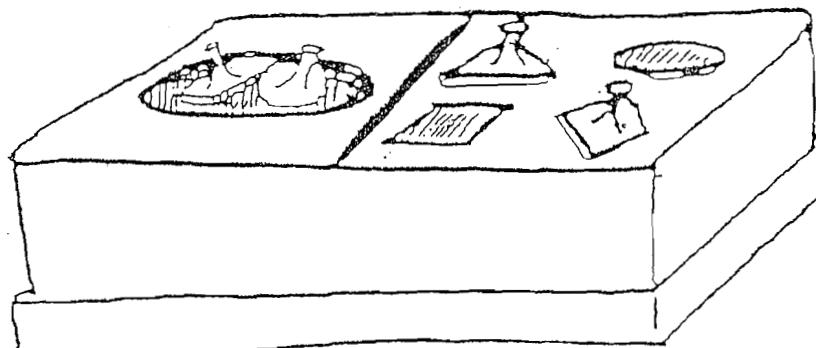
DOBLE - CLASIFICACION DE OBJETOS

PROGRESION

DOBLE - OBJETO A OBJETO / FOTO

DOBLE - OBJETO A FOTO

PUZZLES



PUZZLE DE 4 PIEZAS

EMPAREJAMIENTO DE FOTOS

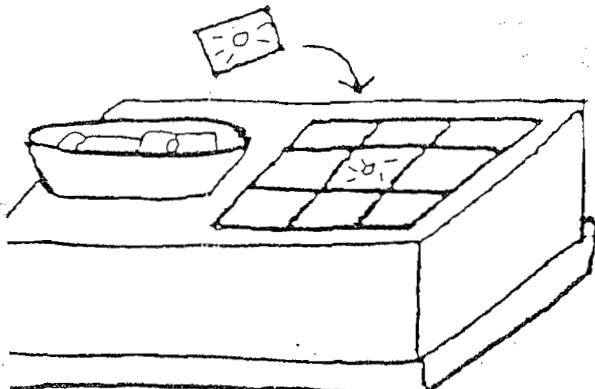


FOTO CON FOTO
SE QUITAN DE RECIPIENTE

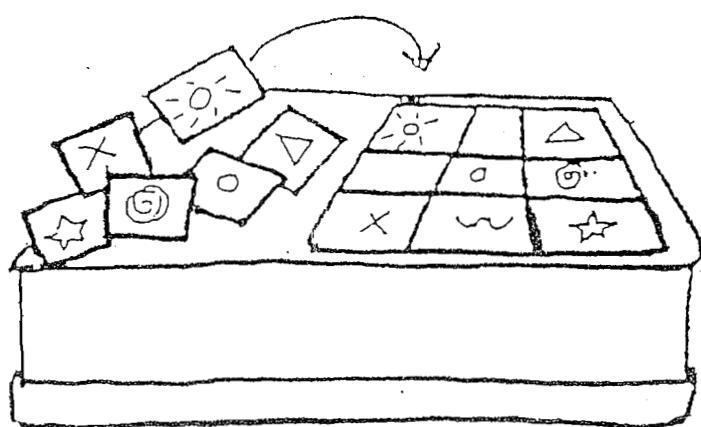
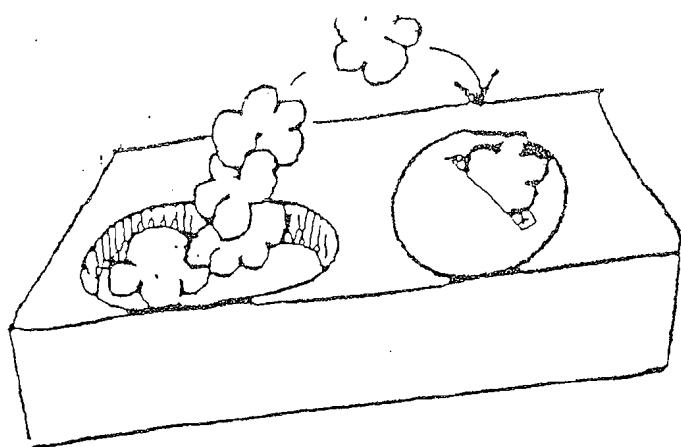
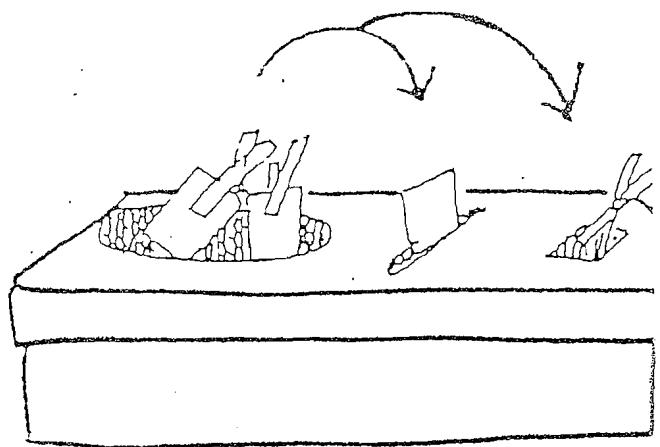


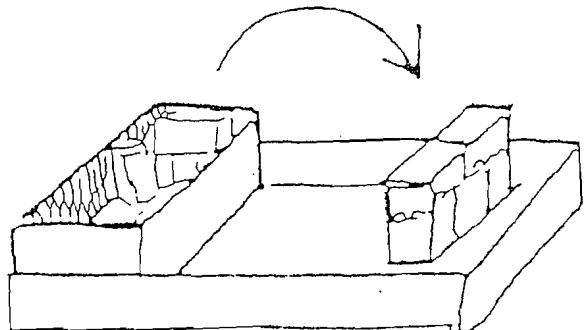
FOTO CON FOTO
FOTOS SUELTA AL COSTADO



SEPARAR FORMAS DE GOMA
Y PONER DENTRO

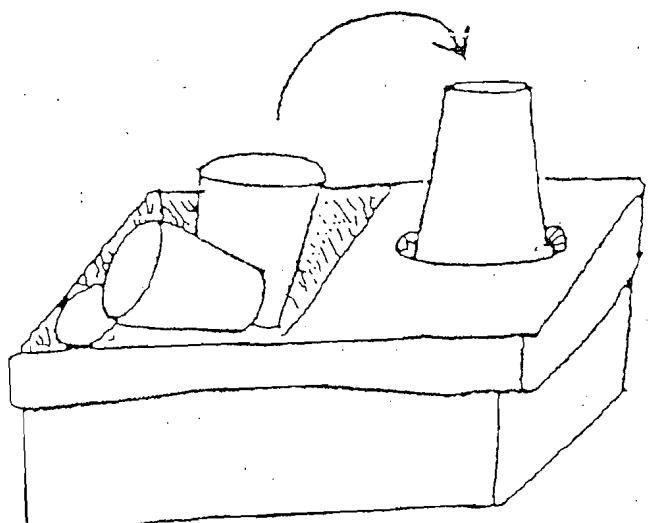


SEPARAR PINZA/ TARJETA
Y PONER DENTRO

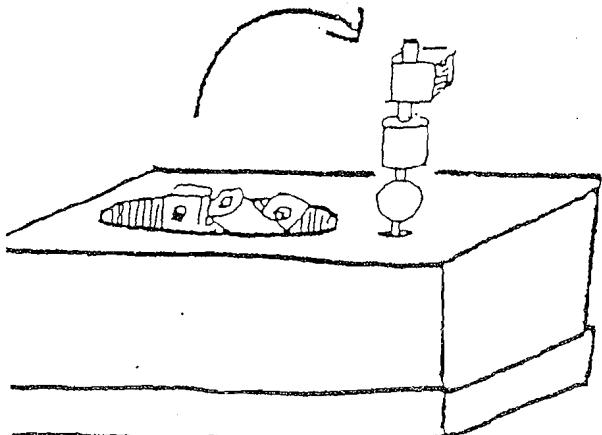


APILAR LEGOS

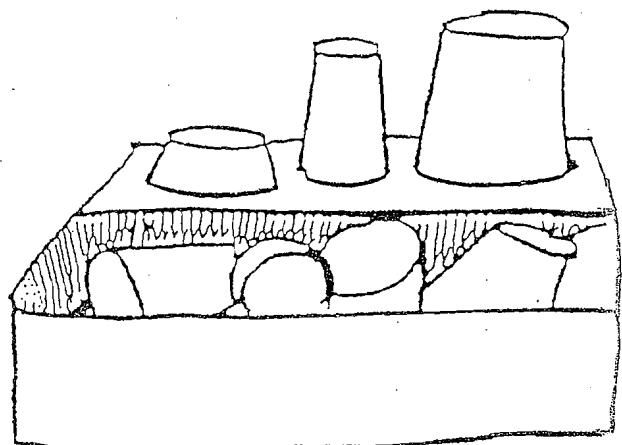
APILAR



CUP STACK



APILAR PIEZAS



APILAR TAZAS DE 3 TAMAÑOS