

PaidereX

Revista Extremeña de Formación y Educación

ISSN 2172-6639. Dep. Legal BA-000578-2010
Volumen IV, Nº 1, Octubre 2014

EL CLIMA DEL AULA COMO FACTOR INFLUYENTE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Autor: Francisco José Gata Bejarano

Muchas investigaciones han estudiado los factores que pueden verse implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estos factores se encuentra uno que engloba muchos agentes y muchos otros factores implicados en el rendimiento escolar de los docentes, hablamos del clima en el aula.

Este estudio trata de analizar si existe una correlación significativa directa entre diferentes factores que configuran el clima en el aula mediante la Escala del clima de convivencia y el rendimiento académico, a través de variables de notas medias en el segundo trimestre, nota de los sujetos en matemáticas, lengua y conocimiento del medio.

1. Objetivos generales e hipótesis de investigación

Muchos investigadores han estudiado como el clima del aula es una de las variables que intervienen en el aprendizaje, potenciando el gusto por el mismo con un clima del aula positivo, siendo, en cambio, una barrera cuando se configura un clima del aula cerrado, autoritario, negativo.

El objetivo que nos planteamos en el presente estudio es saber si en los centros públicos de Extremadura existe correlación entre el clima del aula y el rendimiento académico de los alumnos. Para ello partimos de la siguiente hipótesis de trabajo:

- Existe una correlación significativa directa entre los factores de la escala del clima del aula y el rendimiento académico

medio de la clase.

Metodología.

2. Participantes

Hemos trabajado con los alumnos del tercer ciclo de un colegio de titularidad pública del sur de la capital pacense. Con un total de 106 alumnos en el ciclo, hemos recogido la cantidad de 94 muestras. En relación al género, hemos encuestado a un total de 54 chicos y 40 chicas.

3. Instrumentos

El instrumento que hemos utilizado ha sido la *Escala de clima de convivencia en el aula* elaborada por M^a Isabel Polo del Río, Benito León del Barco y Margarita Gozalo Delgado (2013).

La *Escala de clima de convivencia en el aula* consta de 43 ítems y se presenta en formato Likert con cinco intervalos en forma numérica del 1 al 5, que representan un continuo que va desde "Nada" hasta "Mucho". Fue elaborada para medir el clima de convivencia entre compañeros y con el profesor en el aula.

Tal y como describen M.I. Polo, B. León y M. Gozalo (2013), el primer factor, correspondiente a la "actitud del docente", se refiere a actitudes del docente hacia el alumnado dentro del aula, como escuchar, ayudar, valorar e interesarse por el alumnado, animarle a la participación, así como tener en cuenta sus sugerencias y propuestas, actuar correctamente ante los problemas, animarles a participar facilitar el trabajo en grupo, y esforzarse por utilizar recursos variados para impartir las clases.

El segundo factor es la implicación del alumnado referido a actitudes del tipo: dar importancia al estudio, al esfuerzo y a la realización de las tareas escolares para la obtención de un buen resultado académico, conocer y entender las normas, así como valorar al maestro como alguien preocupado por el alumnado.

El tercer factor, “relaciones positivas en el aula”, hace referencia a actitudes grupales como estar a gusto, trabajar en grupo, llevarse bien con los demás compañeros, generar clima de respeto y ayuda mutua.

El factor cuarto, “establecimiento y organización de normas”, se refiere a la existencia de normas en el aula, la participación en la creación de esas normas, revisión de las mismas y el respeto hacia ellas, así como forma de aumentar el conocimiento entre compañeros.

El quinto factor, “control y calidad de las normas”, alude a la actitud del alumno que entiende y conoce que el incumplimiento de las normas tiene unas consecuencias, así como que el maestro esté atento al respeto y cumplimiento de las mismas.

El sexto factor, “organización de las tareas”, hace mención tanto al orden en el desarrollo de la clase, como al orden de las tareas en clase para que resulten interesantes y divertidas para el alumno, a la vez que generen esfuerzos e intereses por ellas.

4. Procedimiento

Teniendo en cuenta la hipótesis con la que trabajaba, seleccioné la *Escala de clima de convivencia en el aula*.

Me puse en contacto con el director del colegio público donde iba a pasar los cuestionarios, explicándole en qué consistía mi trabajo y para qué necesitaba

la colaboración del centro. No puso ningún impedimento y reunió a los cinco tutores de los grupos del tercer ciclo donde se elaboró la encuesta debido a que ciclos inferiores no iban a entender algunos de los ítems del cuestionario.

Llegado el día para la realización de los cuestionarios fuimos aula por aula explicando que el cuestionario era personal, cada uno debía poner lo que pensara sin dejarse influenciar por los demás y que no había respuestas buenas ni malas, que debían responder cómo ellos pensaban. Les expliqué que era para un trabajo de la Universidad, que disponían de media hora indicando que no lo hicieran de prisa y que contestaran con total libertad según sus opiniones. Les facilité el cuestionario y puse un ejemplo con un ítem que no aparecía en el cuestionario para no condicionar la respuesta, con el fin de aclarar cómo lo debían rellenar.

Para efectuar de manera correcta el análisis de los datos, expliqué que debían poner sus nombres y apellidos en el inicio de la escala pero que se mantendría el anonimato de la autoría, que solo serviría para hacer coincidir las notas medias con el número de la escala que cada alumno tenía.

5. Resultados

5.1. Correlación de Pearson de los factores con la variable de la media del segundo trimestre

En la tabla 1 presentamos los resultados de la prueba de correlación de Pearson entre los factores de las notas medias obtenidas por los sujetos en la segunda evaluación y los seis factores que evalúan la actitud docente, la implicación del alumnado, las relaciones en el aula, el establecimiento y organización de normas, el control y calidad de las normas y la organización de las tareas.

		Factor 1: Actitud Docente	Factor 2: Implicación del alumnado	Factor 3: Relaciones Positivas en el aula	Factor 4: Establecimiento y organización de normas	Factor 5: Control y calidad de las normas	Factor 6: Organización de las tareas
Nota Media 2º Trimestre	Pearson	,305**	,422**	,216*	-,126	,287**	,231*
	Sig.	,004	,000	,038	,238	,006	,027

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) Tabla 1: Correlaciones significativas directa entre la variable de la nota media del segundo trimestre y los factores.

Como podemos comprobar, con una de las variables analizadas más importantes, ya que engloba las notas de todas las materias impartidas durante el segundo trimestre escolar, todos los factores, exceptuando uno de ellos, muestran una correlación significativa.

El factor relacionado con la implicación del alumnado en el aula es el que mayor correlación tiene con la variable relacionada con la nota media del segundo trimestre, seguida por el factor uno que nos habla de la actitud docente. El tercer factor con correlaciones significativas es el que analiza el control y la calidad de las normas, seguido por el factor de organización de las tareas y por último, con un valor inferior, las relaciones positivas en el aula.

Con el factor que no encontramos correlaciones es con el relacionado con el establecimiento y organización de las normas. Como podemos observar en la tabla 1, aunque no encontremos correlación significativa con el establecimiento y organización de las normas, sí que encontramos correlación

con el control y calidad de las mismas.

Por lo tanto, en general, los alumnos y alumnas sienten que en el aula existen normas para la convivencia e, incluso, se revisan entre todos si se cumplen las normas, pero obtenemos resultados negativos en el control y calidad de las normas, donde los alumnos y alumnas encuestados consideran que si una norma se incumple no se aplican las consecuencias, el maestro no está atento a que las normas se respeten y conocimiento de las consecuencias de no cumplir las normas no están claras.

5.2. Correlación de Pearson de los factores con las notas de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio.

Si analizamos la variable de las calificaciones de los sujetos en la asignatura de Lengua, con los diferentes factores, nos encontramos con correlaciones significativas en los factores relacionados con la implicación del alumnado, la actitud docente y con el factor sobre el control y calidad de las normas.

		Factor 1: Actitud Docente	Factor 2: Implicación del alumnado	Factor 3: Relaciones Positivas en el aula	Factor 4: Establecimiento y organización de normas	Factor 5: Control y calidad de las normas	Factor 6: Organización de las tareas
Nota Lengua	Pearson	,254*	,399**	,160	-,082	,208*	,118
	Sig.	,018	,000	,125	,445	,050	,264

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Con esta variable, los factores relacionados con la organización de las tareas y con las relaciones positivas en el aula pierden peso, y dejan de tener correlación, en comparación con la variable que mide la nota media del segundo trimestre.

En cuanto a los valores obtenidos en la variable de la nota de matemáticas, apreciamos (tabla 3) que todos los factores

pierden peso, obteniendo solamente en el factor relacionado con la implicación del alumnado una correlación significativa.

Este resultado puede ser consecuencia a que la materia es más científica e individualista por lo que la organización de tareas, las normas del aula o la actitud docente no tienen el mismo valor que en otras materias.

		Factor 1: Actitud Docente	Factor 2: Implicación del alumnado	Factor 3: Relaciones Positivas en el aula	Factor 4: Establecimiento y organización de normas	Factor 5: Control y calidad de las normas	Factor 6: Organización de las tareas
Nota de Matemáticas	Pearson	,123	,274**	,161	-,106	,197	,105
	Sig.	,255	,008	,122	,320	,064	,320

** .La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

A pesar de esto, el factor relacionado con la implicación del alumnado pasa de tener un valor de ,422 en la variable sobre la nota media del segundo trimestre y un valor de ,399 en la variable de la nota de lengua a un valor ,274 en matemáticas, siendo un resultado con una caída considerable.

En la variable con la nota media de conocimiento del medio es donde mayor número de factores con correlación significativa encontramos de las tres materias analizadas.

Seguimos obteniendo como más representativo el valor del factor 2, relacionado con la implicación del alumnado, seguido del factor sobre la actitud docente y, aunque con valores moderadamente más bajos, encontramos los factores que miden el control y la calidad de las normas y el factor sobre las relaciones positivas en el aula.

Los factores donde no encontramos correlación son los relacionados con la organización de las tareas y el establecimiento y organización de las normas.

		Factor 1: Actitud Docente	Factor 2: Implicación del alumnado	Factor 3: Relaciones Positivas en el aula	Factor 4: Establecimiento y organización de normas	Factor 5: Control y calidad de las normas	Factor 6: Organización de las tareas
Nota de Conocimiento	Pearson	,328**	,429**	,249*	-,103	,263*	,157
	Sig.	,002	,000	,016	,333	,013	,137tes

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) Tabla 4: Correlaciones significativas directas entre la variable de la nota de conocimiento del medio y los factores.

Esta materia, al necesitar trabajos cooperativos y aprendizajes donde se necesita la implicación del alumnado, también se hace necesario el control y la calidad de las normas y las relaciones positivas entre alumnos.

6. Discusión de resultados

Respecto a los resultados de nuestro trabajo, podemos concluir que existe relación entre el clima del aula y el rendimiento académico.

En la fundamentación teórica de este trabajo, hemos recogido cómo el clima del aula no depende de un solo agente, sino que es el resultado de la implicación de varios, entre los que encontramos el docente, el alumnado, el aula o la familia. Si alguno de los esos agentes no intervienen en la configuración de un clima del aula positivo, la percepción del propio agente va a ser negativa.

Tal y como hemos evaluado en el apartado anterior, obtenemos una correlación significativa directa entre los resultados académicos y la implicación del alumno en el desarrollo del aula, siendo el único factor que obtiene una correlación significativa con todas las variables analizadas. Tenemos que tener muy presente este valor, porque es importante que los alumnos y alumnas se impliquen

en su propio aprendizaje. Este factor ha sido el que mayor correlación significativa directa ha obtenido en todas las variables que hemos analizado, es decir, la percepción del alumnado del tercer ciclo del colegio donde hemos pasado la escala sobre su participación en el aprendizaje es bastante baja, para estos alumnos y alumnas no es importante estudiar y realizar las actividades que se les manda, incluso no perciben que para sacar buenas notas se necesite hacer un esfuerzo.

Otra de las percepciones que los alumnos y alumnas tienen es que el maestro no valora el esfuerzo y trabajo de los alumnos. Concuera con la percepción del alumnado en relación a la no valoración de la importancia de terminar las tareas a tiempo.

Es curioso que, sobre todo en las materias donde más se necesita la implicación del alumno, sea donde mayor nivel de correlación significativa directa obtengamos. Es el caso de la variable de la nota de conocimiento del medio, donde este factor obtiene el nivel mayor. Es una materia científica que requiere tanto el esfuerzo como la implicación del alumnado en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, con la variable de la nota media del tercer ciclo obtenemos valores parecidos, indicando que es un

factor muy importante que debemos trabajar si queremos mejorar el rendimiento académico.

Obtenemos también en este factor una referencia a las normas en el aula, donde obtenemos que el alumnado no conoce ni entiende por completo las normas.

Y en relación a las normas, tanto en su control como en la calidad de las mismas, hace referencia el factor 5 que ocupa el tercer valor en todas las variables, excepto en la nota de matemáticas, en la correlación significativa de nuestra investigación. Los alumnos y alumnas perciben en el control del cumplimiento de las normas en clase que, a pesar de incumplirlas, no se aplican unas consecuencias.

En la dimensión de cultura que propone Tagiuri (1968), señala una serie de variables relacionadas con la aplicación de normas, cuyos estudios demuestran una relación consistente entre todas las variables y los productos educativos. Entre esas variables, en relación a las normas, encontramos la claridad de metas y objetivos en el aula, más allá de indicaciones directas sobre cómo debemos comportarnos en clase, la aplicación de normas llega a plantearnos una serie de metas que los alumnos deben conseguir para la creación de un clima positivo en el aula. Otra de las variables que vienen en relación con la anterior es la aplicación consistente de metas y castigos (entendido como consecuencias al incumplimiento de las normas). No solo debemos plantear una serie de normas, sino velar por su cumplimiento y, por supuesto, llevar a cabo las consecuencias del incumplimiento de las mismas. Y por último Tagiuri nos plantea otra variable importante: el consenso entre profesores y dirección sobre disciplina. Se debe trabajar con toda la comunidad educativa tanto para la formulación de las normas como de las consecuencias de no cumplirlas.

Con todo ello, debemos trabajar en

el aula varios aspectos que mejoren esa percepción del alumnado de que no se cumplen ni las normas ni sus consecuencias. En primer lugar habría que trabajar para que el establecimiento de las normas sea compartido entre profesor y alumnos, que se sientan parte del proceso, que esa formulación sea también de los propios alumnos y alumnas. Ese planteamiento común de las normas también debemos hacerlo a la hora de plantear las consecuencias de no cumplirlas, hay que plantear a cada norma su respectiva consecuencia si no se cumple, y en ese establecimiento de consecuencias deben tomar partido también el alumnado. El docente en este nuevo modelo de creación de normas y consecuencias debe actuar más como guía que como impositor, el objetivo principal es conseguir que los alumnos sientan que esas normas han sido elaboradas por ellos y no impuestas por el profesor por tener un rol superior a ellos. De este modo la figura del docente es guiar a los docentes a un objetivo en el planteamiento de esas normas y que éstas contribuyan claramente a crear un clima en el aula más positivo.

El segundo factor que obtenemos en todas las variables excepto en matemáticas, es la actitud docente. Al igual que ocurre con el alumnado, los docentes son eje central de la configuración de un clima positivo en el aula, por ello es importante tener en cuenta este factor.

La percepción del alumnado en referencia a la actitud docente es baja, no perciben que se interese por ellos ni que los escuchen, no explica las tareas a realizar con claridad, no tiene en cuenta las sugerencias de los alumnos y alumnas...

Además los alumnos perciben que el maestro no anima a la participación de todos ni valora que sean originales. Estas percepciones, como conclusión de los valores obtenidos sobre todo en conocimiento del medio, perjudican la relación alumnos-profesor, lo que

repercutiría también en el clima del aula.

El factor tercero referido a las relaciones positivas del aula ocupa la última posición, y, aunque no obtengamos correlaciones significativas en lengua y matemáticas, se hace notable en conocimiento del medio, ya que es una asignatura donde se propicia el trabajo en grupo, el aprendizaje cooperativo..., así como en la media de las calificaciones del segundo trimestre donde ocupa el valor cuarto.

No podemos obviar que la escuela es uno de los lugares donde los niños y niñas encuentran un espacio de socialización, tal y como hemos recogido en la fundamentación teórica, por ello este factor cobra principal importancia en nuestro trabajo, sobre todo por ser uno de los factores más influyentes en la configuración del clima por parte del alumnado, ya que el establecer relaciones positivas con los compañeros ayudará tanto a aspectos relacionados con la socialización como aquellos relacionados con el rendimiento académico.

Con los resultados obtenidos, somos conscientes de la carencia en las relaciones que se dan en el aula entre compañeros de manera global y en concreto en materias que suponen una mayor implicación del alumnado en tareas cooperativas.. En este factor se barajan varios ítems que demuestra que entre compañeros se producen situaciones de riñas, peleas e insultos, los sujetos encuestados perciben que algunos compañeros no se llevan bien entre ellos o que no se dan situaciones de respeto y ayuda entre los miembros del grupo.

Como agentes activos en la configuración del clima del aula, debemos tener en cuenta varias cuestiones como docentes. En primer lugar potenciar momentos propicios para que los alumnos y alumnas puedan trabajar unos con otros y puedan ir conociéndose, así como proponer diferentes actividades que suponga la colaboración de todo el grupo

para hacerles ver la importancia de trabajar cooperativamente.

Existen variables dentro de la dimensión de sistema social propuesta por Tagiuri (1968) que parecen ser relevantes para el rendimiento académico. Entre estas variables se encuentran las relaciones que se dan entre los distintos miembros de la comunidad educativa (a nosotros nos interesa, sobre todo, las relaciones alumnos-profesor y alumnos-alumnos) o la interacción en actividades académicas entre estudiantes. Por ello debemos tener en cuenta el resultado obtenido en el factor de las relaciones positivas en el aula, ya que este factor ocupa la tercera posición en términos de correlación en todas las materias analizadas.

Además cobra mayor importancia esta cuestión, porque la realización de este tipo de actividades o la potenciación de las relaciones en el aula, depende más de los docentes que de los propios alumnos y alumnas del aula.

Del mismo modo en la dimensión de cultura, Tagiuri nos indica que el profesor debe poner énfasis del trabajo en equipo así como tener capacidad de innovación y cambio, para mejorar el clima en el aula.

El factor con un valor más débil en la correlación significativa es el factor relacionado con la organización de las tareas. Se debe trabajar para darle mayor interés a las actividades que se mandan en clase para consolidar los conocimientos impartidos en el aula, ya que el alumnado no siente interés por ellas. En este sentido se puede trabajar en dos sentidos: en primer lugar no ceñirse a actividades propuestas por las editoriales en los libros, ya que pueden resultar más aburridas para el alumno, e intentar realizar actividades atractivas. Por otro lado el alumno debe comprobar en la realización de esas actividades el significado que tiene para su propio aprendizaje para poder darle sentido al porqué tienen que realizar esas actividades, trabajar para que en lugar de

que los alumnos vean la realización de actividades o deberes como una simple obligación por ser estudiantes, las realicen sabiendo que tiene una utilidad.

7. Conclusiones

Después del análisis de los resultados obtenidos en la escala y su posterior discusión en los apartados anteriores, debemos concluir la veracidad de la hipótesis planteada. Ha quedado reflejada en nuestro estudio la existencia de una relación entre los distintos factores sobre el clima en el aula y el rendimiento académico. Así hemos podido comprobar como existía una correlación significativa directa entre cuatro de los seis factores analizados en la escala en los sujetos encuestados, demostrando la existencia de la relación entre clima en la clase y rendimiento escolar.

Como hemos ido argumentando a lo largo del presente estudio, no solo corresponde a los docentes la configuración del clima de la clase, y tal y como hemos podido comprobar en los resultados de la investigación, la implicación del alumnado dentro del desarrollo del aula y en su proceso de enseñanza-aprendizaje es un factor a trabajar si pretendemos llevar a cabo un clima positivo, abierto, democrático en la clase.

Al mismo tiempo, no debemos obviar la importancia de crear unas normas para el buen desarrollo de la clase, y su control y calidad de las mismas. La creación de normas en el aula debe ser consensuada con el alumnado, intentando que la percepción de las mismas no sea negativa, impuesto por el docente por su posición dentro del aula, sino como algo elaborado en común. Esa visión del trabajo en las normas nos permitirá que el alumnado se involucre en el cumplimiento de las mismas. Del mismo modo, el incumplimiento de las normas creadas por toda la clase, debe tener unas consecuencias claras que deben salir

también del consenso entre alumnos y entre alumnos y maestro/a, y se debe aplicar siempre que se incumpla una de las normas.

Todos estos factores que debemos tener en cuenta y trabajar con ellos, forman parte de un conjunto mayor que configuran el clima en el aula y que la falta de algunos de ellos puede provocar que el clima en el aula sea negativo lo que influirá, como variable que influye en el aprendizaje, en el rendimiento escolar de nuestros alumnos y alumnas.

Este estudio posee una gran importancia para los docentes que pretenden conseguir de sus alumnos un buen rendimiento académico completo, no solo en términos de calificaciones sino también en todos los aspectos transversales que se tocan en el aula de primaria. Como hemos sostenido a lo largo del presente estudio, la creación de un clima abierto, democrático, participativo, en general un clima en el aula positivo, nos propicia una serie de ventajas frente a un clima cerrado, autoritario y negativo, ya que además de mejorar el rendimiento académico, se propicia la aparición de buenas relaciones entre compañeros, la posibilidad de trabajos cooperativos, trabajar la inteligencia emocional, se abre caminos para procesos de sociabilidad, y el docente debe preocuparse por la configuración de un clima beneficioso para los docentes y encargarse, como guía, de involucrar a todos los agentes en esa configuración del clima en el aula.

Y es que la educación primaria no debe tratar a estudiantes mirando exclusivamente su componente cognitivo, sino a pequeñas personas que necesitan, además de conocimiento para desenvolverse en su día a día, instrucciones claras y precisas para que esos conocimientos no sean meros apuntes para memorizar, sino una llave para abrir nuevos caminos en su día a día. Por ello el docente no solo sirve de instructor de esos conocimientos, sino

como guía para hacer del alumno o alumna que entra por su puerta, un ser único y especial allá por donde pisa, pues lo que se aprenda en la escuela, les acompañará

el resto de su vida.

NIÑOS/AS CON TDAH: ¡ APRENDAMOS A VALORARLOS!

AUTORA: ALMA CANSECO MARTÍN

El TDAH es un trastorno neurobiológico de carácter crónico cuyas características principales son: déficit atencional, hiperactividad e impulsividad. Para conseguir una intervención adecuada, es imprescindible llevar a cabo una correcta evaluación para determinar un diagnóstico acertado. En su tratamiento juegan un papel muy importante, tanto familiares como profesionales educativos y sanitarios. El factor social es muy influyente en estos niños., ya que suelen tener una autoestima baja, y por lo tanto, una percepción negativa hacia ellos, puede afectarles negativamente.

1) ¿ QUÉ ES EL TDAH?

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad es un trastorno neurobiológico de carácter crónico, sintomáticamente evolutivo y de probable transmisión genética que afecta entre 5% y un 10% de la población infantil, llegando incluso a la edad adulta en el 60 % de los casos. Está caracterizado por una dificultad de mantener la atención voluntaria frente a actividades, unido a una falta de control de impulsos.

Los síntomas nucleares del TDAH son:

déficit de atención, hiperactividad e impulsividad.

Según la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) se pueden distinguir tres subgrupos:

- a) Predominan los síntomas de inatención.
- b) Predominan los síntomas de hiperactividad- impulsividad.
- c) Tienen los tres síntomas: inatención, hiperactividad, impulsividad.

Actualmente se desconocen cuáles son los factores específicos que originan la aparición de este trastorno, lo que sí se sabe es que son múltiples factores los influyentes (factores genéticos, neuroquímicos y psicosociales).

2) COMORBILIDAD:

Cuando se habla de TDAH es imposible no hablar de comorbilidad (presentación en un mismo individuo de dos o más trastornos).

Algunos de los trastornos que coexisten con el TDAH son:

- Trastorno de conducta: negativista, desafiante, disocial. Los patrones más relevantes son los de agresividad, oposicionismo y conductas antisociales. Siempre que haya problemas de conducta tanto en casa como en el colegio, hay que intervenir con programas de modificación de conducta específicos.
- Trastornos afectivos: Ansiedad y depresión. Esta relación tiene que ver posiblemente con el desarrollo de inseguridad y baja autoestima secundarios a sus conductas y a la relación con el entorno.
- Trastorno de Tourette: Este síndrome se caracteriza por la presencia de tics de fuerte intensidad y sonidos guturales. Existe una mayor frecuencia de esta enfermedad en sujetos con TDAH, pues es la patología neurológica más asociada al trastorno.
- Abuso de sustancias tóxicas: El TDAH es un factor de riesgo para el uso/abuso de drogas.
- Trastornos del aprendizaje: Son muy frecuentes en niños con TDAH, ya que los problemas de atención dificultan un buen rendimiento escolar. Las dificultades se centran sobre todo en el acceso al léxico, la

comprensión, las matemáticas y la escritura.

- Trastornos del lenguaje: Son frecuentes incidiendo sobre todo en los trabajos lingüísticos, la poca adaptación del léxico a situaciones concretas y la escasa habilidad narrativa.

3) EVALUACIÓN:

Un diagnóstico correcto y precoz es imprescindible tanto para un tratamiento efectivo, como para una pronta intervención, evitando así la posible comorbilidad.

En un primer momento suelen ser los padres y profesores quienes perciben anomalías en el comportamiento del niño, pero el diagnóstico debe ser realizado por profesionales médicos expertos en TDAH como son el neuropediatra, psiquiatra infantil y neurólogo.

El diagnóstico del TDAH se realiza en base a la clínica médica. Los criterios del DSM-IV y las descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico del CIE-10 son los procedimientos más utilizados internacionalmente.

La evaluación de este complejo trastorno debe realizarse desde una perspectiva multiprofesional que aborde tanto la evaluación psicológica, educativa y médica:

Una vez realizada la evaluación y diagnosticado el TDAH, se pasa a la intervención, siendo el Tratamiento Multimodal el más eficaz de todos, puesto que conlleva la inclusión de padres, profesores, médicos y psicólogos en todos los niveles de la terapia.

4) TRATAMIENTO:

El tratamiento del TDAH debe plantearse desde un enfoque multidisciplinar y multimodal. Debido al impacto que tiene este trastorno sobre las diferentes áreas de la vida del afectado, es necesario atender e intervenir sobre los aspectos cognitivos, conductuales, educativos, afectivos, familiares y sociales.

Los cuatro pilares que conforman el tratamiento multimodal del TDAH son los siguientes:

- a) TRATAMIENTO FARMACOLÓGICO: Este tratamiento se presenta en dos formas: tratamiento con medicamentos psicoestimulantes y tratamiento con medicamentos no psicoestimulantes.

El "Metilfenidato" es el tratamiento farmacológico de elección para el TDAH. Es un fármaco estimulante que actúa bloqueando el transportador de la dopamina del espacio sináptico. Esto produce un

aumento de la dopamina extracelular, proporcional al nivel de bloqueo del transportador, que se cree que es responsable de la mejora de los síntomas de este trastorno.

- b) TRATAMIENTO PSICOLÓGICO:

Los estudios hablan de una mayor eficacia cuando se combina la medicación con la intervención psicológica, ya que ambos por sí solos no tienen un buen resultado.

La intervención psicoterapéutica atiende a los aspectos cognitivos, emocionales, afectivos, sociales y conductuales.

Los tratamientos psicoterapéuticos indicados para el TDAH son: Técnicas cognitivo- conductuales, técnicas de modificación de conducta, técnicas de manejo del estrés y la ansiedad, problemas asociados y comorbilidad, entrenamiento en habilidades sociales, programas de desarrollo personal, mediación.

El tratamiento psicológico involucra tanto al niño con TDAH como a sus padres. De ahí que se desarrolle una terapia familiar e individual que ayude a paliar el estrés derivado de TDAH en casa; una psicoterapia conductual al niño

para facilitarle su autocontrol y mejorar su autoestima y habilidades sociales; así como un entrenamiento a los padres que les capacite para controlar las conductas del niño y apoyarle en su desarrollo social, emocional y escolar.

- c) TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO E INTERVENCIÓN EDUCATIVA: La intervención psicopedagógica tiene como objetivo mejorar el rendimiento académico del niño en la escuela mediante la reeducación psicopedagógica y la intervención a través de adaptaciones curriculares, y reducir así los efectos negativos del trastorno en relación a su aprendizaje y competencia académica.

Implica la colaboración conjunta de los padres y profesores, así como la puesta en práctica en el aula de programas conductuales y de aprendizaje diseñados especialmente para niños con TDAH.

5) CONCLUSIONES:

No podemos olvidar que el TDAH es un síndrome muy diverso, pero aun así, es muy importante que sepamos diferenciar

claramente las dificultades específicas de cada niño, y de este modo, poder ofrecer una intervención individualizada correcta. Es así, como estos niños responderán sorprendentemente bien, incluso mejor de lo que esperamos.

Un aspecto muy a tener en cuenta en este trastorno es su diagnóstico. Son muchos los trastornos comórbidos existentes, y en ocasiones una mala evaluación, puede llevarnos a un diagnóstico incorrecto. Nunca debemos olvidar, que un niño travieso y algo inquieto, no es un niño con TDAH. Actualmente, existe una gran tendencia a etiquetar a los niños como ``hiperactivos``. Esto supone un grave error, pues el TDAH lleva aparejado otra serie de características que van más allá de que un niño sea algo travieso o inquieto.

Otro aspecto que debo destacar, es la gran importancia de la formación en TDAH, tanto de padres como de profesores. Normalmente, son ellos los que detectan ciertas anomalías en el comportamiento del niño con este trastorno, pues son las personas que más tiempo pasan con ellos, bien en la escuela, o bien en casa. Es por ello, que es necesario que conozcan qué es el TDAH, cuáles son sus características, cómo deben actuar ellos, etc. Además, es también imprescindible la coordinación

entre padres-maestros-profesionales sanitarios- niño con TDAH. Hay que tener en cuenta que una óptima intervención es como un sistema, en el que el funcionamiento de unos afecta al funcionamiento de los demás.

Como maestra, considero que la participación activa por parte de los padres, es un factor imprescindible en la intervención con el niño con TDAH. Cuando nos encontramos con padres que colaboran con nosotros, podremos observar que los resultados obtenidos con el niño son muchos más satisfactorios que con aquéllos cuyos padres no se muestran participativos. Parece mentira que en los tiempos en los que vivimos aun existan padres que no quieren reconocer el diagnóstico de sus hijos, y no quieren colaborar en el proceso de intervención. Es muy triste, pero la realidad es que sí que existen estos casos. El apoyo familiar es la base de toda intervención. Si esta base no existe, todo el sistema se balancea, y por lo tanto, el trabajo es más complicado.

¿ Por qué es necesario que los maestros se formen en TDAH? La respuesta está bastante clara. Los maestros pasan muchas horas con sus alumnos, y ellos son los encargados de ofrecerles una respuesta educativa adaptada a las necesidades de cada alumno. Por ello, todos los maestros que trabajen con

alumnos con trastornos por déficit de atención e hiperactividad, deben conocer dicho trastorno, y saber actuar adecuadamente mediante las técnicas y estrategias oportunas. Al mismo tiempo, la coordinación entre todos los maestros que trabajan con estos niños, tienen que coordinarse, es decir; PT, AL, tutor/a, deben coordinarse entre ellos para intentar la consecución de los objetivos al final de curso, por parte del niño/a.

Existe un factor que afecta perjudicialmente a los niños con TDAH y que quiero destacar aquí, pues considero que a veces la ``ignorancia es muy sabia``. Me refiero a la actitud que toman el resto de las personas ajenas a estos niños. Cuando un niño presenta dicho trastorno, hay personas que no lo entienden, y tampoco hacen el esfuerzo por entenderlo, sólo se limitan a juzgarle como ``un niño muy malo, con el que sus hijos no deben juntarse porque son malas influencias``. Este factor social afecta negativa y directamente al niño. Nunca olvidemos que son niños con problemas de motivación y de autoestima, y por lo tanto, este rechazo social no les ayuda a mejorar, al contrario, les perjudica totalmente. Desde mi punto de vista, sería recomendable, que cuando en un aula exista algún caso de TDAH, se llevasen a cabo algunas sesiones para informar y formar a todos los padres, para

que de este modo sean conscientes de que dicho niño no es que sea mala persona, sino que presenta un trastorno cuyas características le hacen tener un mal comportamiento, y que por lo tanto, se debe aprender a respetar, e incluso a apoyarlo.

Por lo tanto, y para concluir, es primordial trabajar la motivación y la autoestima de los niños/as con TDAH. No debemos contemplar el déficit desde un prisma negativo, sino todo lo contrario, debemos intentar de sacar el máximo partido de ellos, destacando las enormes posibilidades que estos niños presentan.

BIBLIOGRAFÍA:

CIE 10. *Trastornos mentales y del comportamiento*. Meditor, Madrid, 1994

DSM-IV. Diagnostic and statistical annual of mental disorders, 41 edition, APA, Washington, D.C, 1994.

GOBIERNO VASCO, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN. *Guía de actuación con el alumnado con TDA-H*. Vitoria, 2006.

FEAADAH. Federación Española de Asociaciones para la ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad. *El niño con trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad. Guía práctica para padres*.

Soutullo, C. y Díez (2008). *Manual de Diagnóstico y Tratamiento del TDAH*. Ed. Médica Panamericana.

Barkley, R.A. and Murphy, K.R. (1998). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Clinical Workbook*. New York: Guilford.

STILL (Asociación Balear de padres con hijos con TDAH). *Guía práctica con recomendaciones de actuación para los centros educativos en los casos de alumnos con TDAH*.

Servicio de programas educativos y atención a la diversidad. *Guía para la atención educativa del alumnado con TDAH*. Consejería de educación, ciencia y tecnología. Mérida, 2004.

Martínez Martín, M^a A. y cols. (2013). *Todo sobre el TDAH. Guía para la vida diaria. Avances y mejoras como labor de equipo*. Ed. Altaria

Orjales Villar, I. *Déficit de Atención con Hiperactividad. "Manual para padres y*

educadores". (1999). Ed. CEPE.

Plan de acción en TDAH (PANDAH). Informe PANDAH. El TDAH en España. (2013).

Young, S., Fitzgerald, M. y Postma, M.J. (2013) *Libro Blanco del TDAH. TDAH: hacer visible lo invisible*.

Albert, J., López-Martína, S., Fernández-Jaénb, A. y Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: datos existentes y cuestiones abiertas. *Revista de Neurología*, 47(1), 39-45.

Bandura A. (1983). *Principios de modificación de conducta*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Crespo, N, Manghi, D., García, C. y Cáceres, P. (2007). Déficit de atención y comprensión de significados no literales: interpretación de actos de habla indirectos y frases hechas. *Revista de Neurología*; 44(2), 75-80.

López Villalobos J.A, y cols. (2008). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: orientaciones psicoeducativas para los padres. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 10(39).

Artigas- Pallarés, J (2003). *Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención / hiperactividad*. *Revista Neurología* 36 (supl 1): S68-S78

Alberto Espina y Asunción Ortego. "*Guía práctica para los trastornos de déficit atencional con/sin hiperactividad*".

Dra. Ibone Olza Fernández. Unidad de Psiquiatría Infanto-Juvenil Junio 2010 "*TDAH en prescolares*"

Orjales Villa, I., Déficit de atención con hiperactividad. *Manual para padres y educadores*. Editorial CEPE. (1999)

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona, 1996.

Tierno, B.; Escaja, A.; (2011). *Saber educar hoy. Guía para padres y educadores*, Ediciones Planeta Madrid, S.A.

WEBGRAFÍA:

<http://extension.missouri.edu/explorepdf/hesguide/humanrel/gh6115.pdf>

<http://www.marshfieldnewsherald.com/article/20120706/MNH04/207060367/Column-Caregivers-aid-early-childhood-brain-development>

<http://www.fundacioncadah.org/web/>

<http://laluzautismo.blogspot.com.es/2012/09/los-trastornos-del-lenguaje-en-ninos.html>

<http://www.tdahcaiesperanzadetriana.com/index.php/servicios/formacion/46-tdah-y-problemas-de-lenguaje>

DISFONÍA Y DOCENCIA

Autora: Manuela Pecero Amaya

En este artículo se pretende dar a conocer un problema que en más de una ocasión nos ha resultado incómodo a más de un docente a la hora de impartir clases como es la pérdida parcial de voz o mejor conocida como “ronquera”. Además también analizaremos cuáles son los consejos más prácticos y los ejercicios a seguir para que nos ayuden a evitarla.

Ordenador, pizarra digital, libros digitales, tablets... a lo largo de nuestra vida docente se nos ha dotado de recursos para enseñar a nuestros niños de una manera lúdica y amena pero a la hora de la verdad, nuestra manera de comunicarnos con ellos usamos un recurso mucho más convencional: nuestra Voz. Es este recurso el que tendremos que utilizar hasta el último día como maestros y es el que mejor debemos cuidar.

Por eso en este artículo veremos qué es la disfonía y qué la diferencia de la

afonía, cuál es la causa principal que la provocan en los docentes, también analizaremos algunos consejos de salud vocal para evitar posibles ronqueras, los tipos de relajación que podremos hacer para evitarla y, por último, aprenderemos a respirar, ya que una buena respiración nos permitirá emitir mejor los sonidos sin dañar nuestra voz.

Según la R.A.E. la disfonía es un trastorno cualitativo o cuantitativo de la fonación por causas orgánicas o funcionales; por el contrario, la afonía es la falta de voz. Es decir, la disfonía es la pérdida del timbre normal de voz, lo que conocemos como “ronquera”, al contrario del mal uso que hacemos de la afonía que es la pérdida total de voz, esto significa que no nos quedamos “afónicos” cuando estamos roncós sino “disfónicos”.

Hay muchas causas que pueden

llegar a concluir en una disfonía como los malos hábitos como el fumar, el cantar con una técnica que no es la adecuada pero la causa más habitual entre los docentes es el abuso vocal, es decir, gritamos en exceso o usamos habitualmente un tono de voz alto. Por eso los siguientes consejos nos permitirán evitar la disfonía:

- Empezar a hablar lentamente, de forma calmada y con poca intensidad.
- No carraspear, así evitamos dañar las cuerdas vocales.
- No gritar ni elevar el volumen innecesariamente.
- Utilizar humidificadores para contrarrestar la calefacción.
- Evitar aclarar continuamente la garganta y/o toser con fuerza.
- No competir con los ruidos ambientales a la hora de hablar, para ello es mejor callarse o ir a un sitio más tranquilo.
- Evitar bebidas muy frías o muy calientes.
- Evitar de igual modo el café, té, refrescos y bebidas alcohólicas, ya que disminuyen la lubricación de las cuerdas vocales.
- Beber agua, al menos 2 litros al día.

- Procurar estar siempre relajado. Es mejor contar hasta 10 antes de "explotar" dañando nuestra voz en situaciones angustiosas, estresantes...

- Intentar hablar con frases en lugar de párrafos para facilitarnos respirar un poco entre frase y frase.

Al igual que un futbolista necesita un calentamiento y estiramiento previo antes de un partido, nosotros deberíamos hacer lo mismo antes de nuestro partido particular.

Hay varios tipos de relajación: del cuello y de los órganos fonarticulatorios. Cada uno de los ejercicios que se detallan a continuación deben repetirse al menos 5 veces.

a) Ejercicios de relajación del cuello.

- Sentados y con la espalda recta llevamos nuestra cabeza desde el centro al lado derecho, volvemos al centro y giramos a nuestro lado derecho.

- Estiramos el cuello hacia el lado derecho, volvemos al centro y hacemos lo mismo pero hacia el lado izquierdo.

- Inclina la cabeza hacia el lado derecho y la balanceamos hasta llegar hacia el lado izquierdo.

- Girar la cabeza lentamente hacia un lado a otro, parando en el centro.

- Bajar la cabeza y mantenemos unos segundos, después igual pero hacia atrás.

b) *Ejercicios de los órganos fonoarticulares:*

Hay que diferenciar entre los ejercicios de las praxias linguales, las praxias labiales y los ejercicios con la mandíbula y el velo del paladar. Aquí podemos ver algunos ejercicios de praxias linguales y labiales.

b.1.) Ejercicios de praxias linguales.

- Sacar la lengua y volverla a entrar en la boca.

- Sacar la lengua y llevarla hacia arriba y hacia abajo.

- Sacar la lengua y llevarla de derecha a izquierda.

- Sacar la lengua plana y ancha y volverla a meter en la boca estrecha.

- Relamerse el labio superior desde un extremo a otro y después el labio inferior.

- Llevar la lengua por delante de los dientes superiores y después por detrás.

- Repetir el ejercicio anterior pero con los dientes inferiores.

- Llevar el ápice de la lengua a las muelas superiores de la derecha y llegar hasta el lado izquierdo.

- Repetir el ejercicio anterior pero con los dientes inferiores.

b.2.) Ejercicios de praxias labiales.

- Besar y después sonreír.

- Poner morro en el lado izquierdo y después derecho.

- Mantener aire en la boca haciendo un flemón en el lado izquierdo y después en el lado derecho.

- Hichar la boca con aire, mantenerlo y después chupar los labios.

- Morder el labio superior y después el inferior.

- Hacer como si se mastica por el lado derecho y después por el izquierdo.

- Abrir labios enseñando las muelas del lado izquierdo y después del derecho.

Por último, la respiración, al igual que los ejercicios anteriores es muy importante. Hay que saber que hay tres tipos de respiración: La *Costal Superior* (que es la más común pero que nos permite poca ventilación), la respiración *Intermedia* y la respiración *Costo-diafragmática* (La más adecuada).

En la respiración Costo-diafragmática el diafragma se contrae y desciende empujando los órganos que están debajo de él para así poder tener

una buena ventilación.

Un ejercicio para aprender a utilizar el diafragma a la hora de la respiración es tumbarse en la cama con un libro encima de nuestro diafragma e intentar que el libro no se eleve cuando tomamos aire y no baje a la hora de expulsarlo. Notaremos cómo las costillas se desplazan hacia los laterales obteniendo así mayor oxigenación para nuestros pulmones.

WEBGRAFÍA

- www.cun.es
- logopediayformacion.blogspot.com
- www.clinicajuancarrero.net
- www.logopedia-granada.com
- www.rae.es
- Experiencia personal con Logopeda.

Por muchas nuevas tecnologías que nos ofrezcan a lo largo de nuestra carrera docente la voz es y será la más adecuada para transmitir a nuestros alumnos nuestros conocimientos y experiencias y por ello hay que cuidarla como si se tratase del portátil nuevo que nos acaba de llegar y estamos deseando estrenar.

EL AUTISMO EN LAS AULAS

Autora: Yolanda Orellana Muñoz

El mundo del Autismo es aún bastante desconocido en los centros públicos . En este artículo pretendo dar pequeñas pinceladas, para dar a conocer las características principales del autismo, y en base a ellas poder trabajar con estos alumnos, proporcionándoles una educación adecuada e integradora.

Muestro material personal , que utilizo a diario en mis clases y un caso práctico de la primera hora en el centro trabajando con un alumno autista dentro del aula.

Es una realidad la existencia cada vez mayor de niños con Autismo, también conocido como Trastorno Generalizado del Desarrollo.

El aumento de llegadas a los centros de niños con este Trastorno hace urgente la necesidad de una formación por parte del profesorado, ya que la mayoría de los centros de carácter ordinario cuentan con pocos especialistas y recursos para atender a estos alumnos, y es por lo que todo el claustro debe tener ciertas nociones sobre cómo entender y ayudar a estos alumnos.

Primero comenzaremos con una pequeña definición de Autismo, para continuar posteriormente con algunas pautas de actuación y fotos de material que puede ayudar mucho al profesorado para una adecuada integración de niños Autistas en el Aula.

La palabra autismo viene del Griego (Autos) que significa sumidos en si mismo:

“ Gente por todas partes
Hablando, llevando ropas chillonas
Sus diálogos son como el martilleo de
Los cascos de un caballo.
Los colores son cegadores
La charla me hace daño en los oídos
La brillantez me hace daño en los ojos.
Oh! ¿Por qué la gente no será más silenciosa
Y llevar colores más apagados?
Este poema lo escribió Dianne Mear

(1994), estudiante con Síndrome de Asperger, uno de los diversos tipos de autismos existentes. Algunas características de las personas con autismo es el rechazo a determinados sonidos, texturas o incluso colores como nos relata Dianne en su poema.

El autismo es una palabra o mejor dicho una etiqueta que engloba a individuos con características diferentes. Sin embargo podemos decir que presentan una alteración similar en el área de la comunicación, social, lenguaje y conducta. Estos se diferencian en el grado y la intensidad en que están afectadas.

El autismo es un trastorno complejo y por ello creo que es importante conocer brevemente los diversos tipos existentes:

1.- **Trastorno del Espectro Autista :**

Las características principales es que son niños que padecen una aislada soledad, adherencia a rutinas o rituales, peculiaridades del lenguaje y oposición a los cambios. Suelen presentar cierto rechazo a sonidos, texturas, al contacto físico, no suelen mirar a los ojos... Presentan también las llamadas “islas de competencias” que se refiere a que el niño muestra en algún área una habilidad normal o extraordinaria (memoria, cálculo, aritmética....)

2.- **Trastorno de Rett:**

Las características principales de este trastorno es que está diagnosticado solo en mujeres, presentan Microcefalia , perdida de habilidades manuales y dificultades en las relaciones sociales.

3.- Trastorno de Asperger:

Es similar al autismo con la salvedad de que no tiene afectada la capacidad cognitiva, y el lenguaje es formalmente correcto.

4.-Trastorno desintegrativo infantil:

Se caracteriza principalmente por una regresión evolutiva, tras dos años de desarrollo normal. Se produce una pérdida significativa de habilidades previamente adquiridas en por lo menos dos de las siguientes áreas(Lenguaje expresivo, habilidades sociales, control intestinal , juego y habilidades motoras).

Con este pequeño resumen ya nos hacemos una idea y podemos entender mejor a nuestro alumno con autismo.

Algunas **pautas generales de Actuación** en el Aula:

- En primer lugar es importante informarnos bien de las características de nuestro alumno, y ver dentro de que tipo de Trastorno generalizado del desarrollo lo encuadramos.

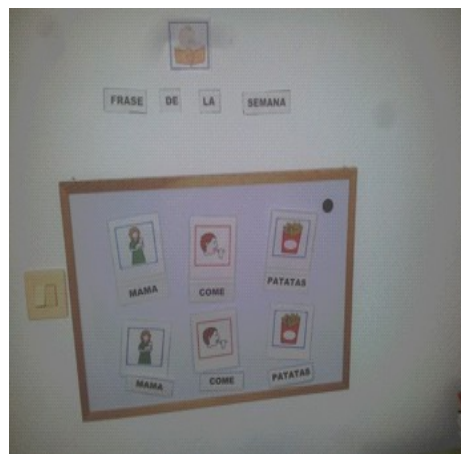
En segundo lugar el material.

Los casos más complejos son los niños con TEA (Trastorno del espectro autista), necesitando mucha elaboración de material de aula y disposición de los espacios en la misma.

- **Material:**

Los niños autistas suelen presentar alteraciones del lenguaje. Suele haber casos en los que no tiene adquirido el lenguaje oral y otros en los que tiene un lenguaje muy característico presentando ecolalias, alteración en el tono de voz, articulación.... Es por todo esto por lo que es muy necesario el apoyo de estímulos visuales como son los pictogramas para facilitar así la comunicación y la comprensión.

Algunos de estos pictogramas podemos utilizarlos de esta forma:



Yo suelo utilizar paneles de comunicación

que me facilitan mucho el trabajo, algunos de ellos son los siguientes:



En este panel contamos con una agenda visual que encontramos en el lado derecho y que organiza las actividades que va a realizar el niño durante esa hora. De esta forma el alumno sabe en todo momento que va a hacer y evitamos así el nerviosismo y el descontrol del niño.

Todo este panel va a servir para realizar la rutina diaria que es fundamental.

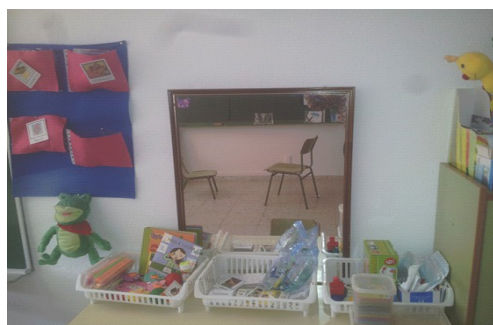
En la parte central tenemos para colocar la fecha diaria, con el día- mes-año.

En la parte izquierda contamos con las fotos de todos nuestros alumnos y nos va a servir para pasar lista y que nuestro alumno con autismo coloque quien ha venido y quien está en casa.

Rincón del juego:

Este debe ser otro rincón fundamental en el aula, donde nuestro alumno autista pueda ir a trabajar, jugar o incluso relajarse

y tranquilizarse cuando presente alguna rabieta... un ejemplo puede ser este.



Dependiendo del grado y la intensidad de afectación será necesario más o menos material visual..

CASO PRÁCTICO: (1ª hora)

Manuel llega a clase como todos los días acompañado de la cuidadora que se encarga de recogerlo en la entrada del colegio y llevarlo hasta su clase.

Trabajamos la rutina diaria: llamar a la puerta y decir buenos días al entrar y así lo hace.

Una vez dentro lo dirigimos hacia su agenda visual que se encuentra detrás de la puerta con fotos de todas las asignaturas de ese día así como del recreo, y salida del colegio.

De esta forma Manuel se relaja y sabe que va a hacer cada momento en el colegio.

La clase está decorada con los distintos paneles que mostré anteriormente. Dentro de su rutina diaria está también la fecha, estado del tiempo donde Manuel lo va colocando con los pictogramas a medida que lo comentamos con el resto de la clase.

Posteriormente comenzamos con la asamblea que se ha mantenido en primaria también y que entraría dentro de la rutina diaria, donde Manuel escucha y participa en la medida de lo posible. Para finalizar la hora realizamos la ficha correspondiente y nuestro alumno su adaptación .

Antes de terminar la primera hora , lo llevamos a la agenda visual donde le

mostramos que área y profesor le toca después, evitando así el nerviosismo y descontrol.

Esta sería la llegada de nuestro alumno al colegio, esperando transmitir así una pequeña idea de cómo comenzar a trabajar con niños autistas y servir de ayuda a otros compañeros.

Los niños con Trastorno generalizado del desarrollo pueden ser escolarizados en centros públicos que cuenten con un mínimo de recursos, es por lo que el profesorado debe intentar adquirir unos conocimientos mínimos y contribuir en la medida de lo posible a la integración y adaptación de estos alumnos.

BLIBLIOGRAFÍA:

Nos pueden servir de ayuda:

- Brauer (1981) "Vivir con un niño Autista". Paidós.Barcelona.
- Riviere, A (1983) "Lenguaje y Autismo". En Monfort, M. Los trastornos de la comunicación en el niño.CEPE, Madrid.
- <http://www.catedu.es/arasaac/>
- <http://www.pictotraductor.com>