

PEC 3: MEMORIA FINAL DE PRÁCTICUM

Intervención en el Trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD-NE): Motricidad fina y memoria.

Alumna: Lourdes Agustín Pérez
Profesor colaborador de la UOC: Inmaculada Villén Díaz
Fecha de entrega: 31/01/2017

SUMARIO:

1. Introducción. Situación	3
2. Análisis del contexto concreto de la intervención	3
3. Marco teórico y normativo	6
4. Diseño inicial y modificaciones del plan de intervención	7
4.1. Objetivos y competencias	7
4.2. Metodología, estrategias y recursos	8
4.3. Planificación y temporalización.....	8
4.4. Acciones, actividades y evidencias.....	9
4.5. Planteamiento de la evaluación y justificación	13
5. Competencias que desarrolla el estudiante en prácticas	14
5.1. Reflexión sobre el punto de partida	14
5.2. Valoración del desarrollo	14
6. Evaluación de la intervención.....	15
6.1. Exposición, análisis e interpretación de los resultados	15
6.2. Evaluación de la implementación de la intervención: diseño inicial, cambios, adaptaciones y justificación de los mismos.....	16
7. Conclusiones y prospectiva.....	18
8. Referencias BIBLIOGRÁFICAS.....	18
9. Anexos documentales	20
ANEXO I: Evidencias de las actividades llevadas a cabo en el plan de intervención ...	20
ANEXO II: Evidencias de las actividades llevadas a cabo con el grupo clase.....	21

ÍNDICE DE TABLAS:

Tabla 1. Tipo de intervención y su temporalización.....	9
Tabla 2. Actividades específicas, descripción, recursos y aspectos trabajados.....	9
Tabla 3. Actividades generales, descripción y recursos.	12
Tabla 4. Escala de observación del alumnado.	15
Tabla 5. Escala de reflexión de la práctica educativa.....	17

1. INTRODUCCIÓN. SITUACIÓN

Tal y como mencionan Cabrera y Andreu (2015), “el Prácticum es un espacio de formación que pretende ser un referente para la práctica profesional” (p. 7). Asimismo afirman que (2015):

Es, pues, una concreción, un ejercicio de integración de todos los aspectos que se han ido construyendo a lo largo de la formación y que, en última instancia, determina la autoimagen que el colectivo profesional tiene de sí mismo. A la vez, esta autoimagen se proyecta en la realidad en la que se ejercerá la profesión (p. 7).

Por lo tanto, nos situamos en un máster de Dificultades de aprendizaje y trastornos del lenguaje, que ha supuesto un largo proceso de estudio y de adquisición de nuevos conocimientos; por lo que es necesario poner a prueba todo lo aprendido dentro de un contexto específico y con un alumnado concreto. El docente ha de poder intervenir con un grupo-clase y ofrecer una respuesta educativa adecuada; ha de poner en práctica estrategias, instrumentos y recursos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje; ha de integrarse dentro de la comunidad educativa y trabajar coordinadamente con el resto de profesionales; ha de estar en continua formación y renovación pedagógica y ha de estar capacitado para evaluar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, con el objetivo de mejorar y ajustar su práctica educativa.

De todo lo anterior, surge la idea de llevar a cabo el Prácticum con su correspondiente memoria final, en la que quede plasmado todo el proceso seguido, las dificultades encontradas o las acciones llevadas a cabo, entre otras cosas. En este caso en concreto, he actuado en un contexto (un colegio de la provincia de Granada), con un alumnado con diferentes trastornos del desarrollo (Síndrome de Down, TEA, TGD-NE) y en conexión y colaboración con diferentes profesionales (tutora del máster, tutora del centro, especialistas y docentes del centro). A continuación se recogen todos estos aspectos de manera más detallada, así como el plan de intervención que he planificado y desarrollado en el aula.

2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO CONCRETO DE LA INTERVENCIÓN

La presente intervención se ha llevado a cabo en un colegio de la provincia de Granada. Es un centro educativo de compensatoria de línea 2; que abarca desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El **entorno sociocultural y económico** es bajo; en el cual conviven familias de diferentes culturas, etnias y razas. Es este último aspecto el que más caracteriza al centro, su diversidad.

Dentro de dicha **diversidad**, encontramos a los niños y niñas con NEE, que es donde se lleva a cabo mi intervención. El proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado se lleva a cabo en dos aulas específicas de Educación Especial; una de ellas bajo la responsabilidad de mi tutora de centro, maestra de Pedagogía Terapéutica y Psicopedagoga. Los **profesionales** que intervienen en este aula además de la tutora, son: la maestra de Audición y Lenguaje y psicóloga, las tutoras del aula ordinaria de referencia de cada niño/a y una maestra de Educación Primaria con mención en Educación Especial en prácticas. Nuestra **aula** cuenta con tres niños y dos niñas:

NIÑOS:

- **D.** (14 años): diagnosticado de Síndrome de Down.
- **M.** (12 años): diagnosticado de Trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD-NE) con retraso mental moderado. Es elegido para llevar a cabo mi intervención.
- **MO.** (12 años): diagnosticado de Síndrome de Down.

NIÑAS:

- **G.** (7 años): diagnosticada de Autismo Atípico y TDAH.
- **C.** (6 años): diagnosticada de Trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD-NE) con riesgo de exclusión social. También es elegida para llevar a cabo mi intervención.

A partir de ahora me centraré en M. y C. por ser el alumnado con el que he trabajado de manera más específica. El **entorno familiar** de este alumno y esta alumna se describen a continuación:

C. es hija única. Actualmente vive con su madre biológica, la pareja de ésta, sus abuelos maternos y algunos tíos, tías y primos en la misma vivienda. Ésta se ubica en una de las zonas más pobres de la provincia de Granada; ya que la familia tiene escasos recursos económicos. Su madre presenta el mismo trastorno y se desconoce si algún miembro más de la familia lo padece. Se trata de una familia excesivamente sobreprotectora en cuanto a la integridad física de la pequeña; pues en aspectos como el desarrollo cognitivo su intervención es muy deficiente, casi nula, ya que su propio nivel intelectual no les permite intervenir adecuadamente. Es por todo ello, por lo que C. presenta riesgo de exclusión social. Las condiciones familiares y personales hacen que el resto de alumnos y alumnas del centro no quieran socializar con ella; sin embargo, en el aula no existe dicho problema, pues todos forman una gran “piña”.

Por otro lado, el caso de **M.** es totalmente opuesto al de C. Es miembro de una familia ordinaria, padre y madre biológicos, con tres hijos; éste ocupa el segundo lugar. Vive en una casa situada en los alrededores del colegio con su padre, su madre, su hermano mayor y su hermana pequeña. Es una familia con un nivel sociocultural y económico medio. La familia es muy consciente del trastorno de su hijo y está muy implicada con él. Intervienen en casa y participan y colaboran con el centro desde el primer momento. Es un niño muy estimulado desde pequeño y realiza múltiples actividades fuera del horario escolar como natación o catequesis, y acude a la asociación del barrio en la que convive con niños y niñas de todas las edades, etnias y culturas.

En cuanto al **entorno escolar**:

C. estuvo escolarizada en Educación Infantil en un centro diferente al actual; en el cual fue diagnosticada. Su familia buscaba un colegio con un aula específica en la que atendieran de manera más individualizada a su hija, tal y como les aconsejaron en el anterior, y por esta razón la cambiaron. Su nivel de competencia curricular es inferior al esperado para su edad (6 años), pero reconoce y escribe su nombre y sigue la rutina diaria del aula. Es una niña sociable y se relaciona con todos por igual; incluso con el alumnado de mayor edad. Es una más en el grupo y así lo hace saber.

La situación escolar de **M.** es la misma. Estuvo escolarizado en un centro donde curso la Educación Infantil y donde fue diagnosticado. Pero al igual que C., necesitaba un aula específica para continuar su educación, y es por ello por lo que actualmente está en el colegio Santa Cristina. Los médicos mostraron mucho interés en su caso y desde entonces se le han realizado varias pruebas neurológicas para intentar averiguar el por qué de su trastorno, sin encontrar respuesta. Es un niño muy controlado en todos los sentidos pero sin llegar a la sobreprotección. También posee un nivel muy por debajo al esperado (12 años); sabe escribir su nombre y realiza las rutinas de clase con normalidad. Es muy querido y conocido por toda la comunidad educativa; se relaciona con todos sus compañeros/as, que lo describen como un niño

muy alegre. Ambos tienen una clase ordinaria de referencia, con la cual realizan actividades como Educación Física.

Por último, haré referencia al **entorno personal**, en el cual se describen las características individuales de este alumnado de manera más específica.

C.:

- ➔ **Desarrollo cognitivo y lingüístico:** se distrae con facilidad; no mantiene la concentración durante cortos periodos de tiempo; dificultades en la memoria a corto y largo plazo; conoce su nombre, los colores básicos, los números del 1-10, algunas formas geométricas y las vocales, pero no siempre los nombra y los escribe adecuadamente; hace clasificaciones con un criterio; empareja imágenes sencillas; su capacidad memorística es muy reducida, llegando a olvidar conceptos aprendidos el día anterior; su lenguaje es muy pobre, inadecuado e infantilizado; emite sonidos nasales y gruñe para mostrar desacuerdo o enfado.
- ➔ **Desarrollo motor:** no presenta dificultad a nivel motor grueso; se desplaza de forma autónoma, corre, salta, sube y baja escaleras con soltura, pero acostumbra a gatear en sus juegos o cuando se enfada; imita gestos y movimientos; es zurda; pinza digital superior e inferior adecuadas; presión y prensión de objetos correcta; motricidad fina desarrollada; colorear e intenta no salirse; repasa y realiza trazos; recorta cada vez con mayor precisión; rasga el papel y hace bolas; realiza puzzles y rompecabezas; ensarta cuentas de pequeño tamaño.
- ➔ **Desarrollo socio-afectivo:** reconoce y nombra al alumnado del aula así como a los adultos cercanos; se integra en su aula ordinaria de referencia; sobreprotegida y mimada; autoestima baja; se enfada y llora con mucha facilidad; tiene mucho genio; se muestra afectiva, pero no siempre; juega sola fuera del aula, no se relaciona; acostumbra a llamar la atención; G. ha desarrollado conductas agresivas hacia ella por motivos desconocidos; se pone nerviosa ante los cambios o personas nuevas; se ilusiona con facilidad.
- ➔ **Otros:** come sola, pero no tiene unos hábitos alimenticios y de higiene bucodental adecuados; sólo toma alimentos blandos o triturados, por lo que tiene problemas visibles en su dentadura; se viste y se desviste sola; cuelga el abrigo en la percha y guarda el material en su casilla correspondiente; controla esfínteres y va sola al baño; es autónoma para el desenvolvimiento en la vida cotidiana.

M.:

- ➔ **Desarrollo cognitivo y lingüístico:** se distrae con facilidad; pero es capaz de mantener la concentración durante cortos y, a veces, largos periodos de tiempo; reconoce, nombra y escribe su nombre, los colores, los números del 1-20 y algunos más, las formas geométricas, las vocales y algunas consonantes; hace clasificaciones con uno o dos criterios; empareja imágenes y números; tiene adquirido el concepto de cantidad; realiza sumas sencillas con la calculadora; su capacidad memorística es adecuada, pero acostumbra a hablar antes de pensar, haciendo que cometa errores aunque sepa la respuesta correcta; su lenguaje es adecuado pero tiene dificultades para expresarse, comunicarse y pronunciar determinados fonemas.
- ➔ **Desarrollo motor:** no presenta dificultad a nivel motor grueso; se desplaza de forma autónoma, corre, salta, sube y baja escaleras con soltura; imita gestos y movimientos; es diestro; pinza digital superior e inferior adecuadas; presión y prensión de objetos insuficiente; motricidad fina inadecuada; colorea e intenta no salirse; repasa y realiza trazos pero le falta precisión en los movimientos; tiene muchas dificultades para recortar, utilizar el punzón, escribir o atarse los cordones; rasga el papel y hace bolas; realiza puzzles y rompecabezas; ensarta cuentas de pequeño tamaño aunque con dificultad.
- ➔ **Desarrollo socio-afectivo:** reconoce y nombra al alumnado del aula y del centro así como a los adultos cercanos; se integra en su aula ordinaria de referencia; buena autoestima; imagen positiva de sí mismo; se enfada con facilidad y no le gusta que le regañen; es muy miedoso y vergonzoso; se muestra muy afectivo con todos; juega con los demás dentro y fuera del aula; se pone nervioso ante los

cambios; es muy sentimental y tímido, tiende a meter las manos en los bolsillos y desviar la mirada; es un niño muy alegre; no soporta los gritos y los ruidos fuertes.

- ➔ **Otros:** come solo, hábitos alimenticios y bucodentales adecuados; se viste y se desviste solo; cuelga el abrigo en la percha y guarda el material en su casilla correspondiente; controla esfínteres y va solo al baño; es autónomo para el desenvolvimiento en la vida cotidiana.

3. MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO

La 10ª edición de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) de la Organización Mundial de la Salud, define el **Trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD-NE)** como “trastornos con las características de la descripción general de los trastornos generalizados del desarrollo, pero que por falta de información adecuada o por hallazgos contradictorios, no se satisfacen las pautas de cualquiera de los otros códigos del apartado F84”. Éstos son: Autismo infantil, Autismo atípico, Síndrome de Rett, Trastorno desintegrativo de la infancia, Trastorno hiperactivo con retraso mental y movimientos estereotipados, Síndrome de Asperger y otros Trastornos generalizados del desarrollo. Dentro de la categoría “Trastornos del desarrollo psicológico”, encontramos la subcategoría “Trastornos generalizados del desarrollo” en la que se incluye el TGD-NE, además de los mencionados.

Por otro lado, aparece dentro de la categoría de “Trastornos generalizados del desarrollo” del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, el DSM-IV, de la Asociación Americana de Psiquiatría; junto con el Trastorno autista, el Trastorno de Rett, el Trastorno desintegrativo infantil o el Trastorno de Asperger. En la versión actualizada del manual, el DSM-V, esta clasificación cambia. Ahora, bajo el término “Trastornos del espectro autista”, que a su vez integra otra categoría más amplia: “Trastornos del neurodesarrollo”, encontramos estos trastornos, exceptuando el de Rett.

El trastorno que nos abarca (TGD-NE) se **caracteriza** por presentar problemas en tres ámbitos del desarrollo: interacción social, comunicación y conducta. Sin embargo, no debemos confundirlo con el resto de los que se incluyen en la misma categoría; pues únicamente comparten ciertos rasgos diagnósticos, no todos. De ahí que sea un “**trastorno residual**” o **no especificado** (García et al., 2010). Por todo ello, la **intervención** con este tipo de trastorno se va a basar en trabajar, reforzar y potenciar aquellas **habilidades** más deficientes en el niño/a con el fin de **normalizar**, en la medida de lo posible, su aprendizaje escolar y su vida particular.

En cuanto a la **normativa vigente**, me voy a centrar en la Comunidad Autónoma de Andalucía por ser el lugar donde se ubica el centro; pero también menciono la normativa general:

- A nivel estatal he tenido en cuenta:
 - ➔ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
 - ➔ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
 - ➔ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
 - ➔ Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial.
- A nivel autonómico he tenido en cuenta:
 - ➔ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
 - ➔ Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

- ➔ Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

4. DISEÑO INICIAL Y MODIFICACIONES DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

4.1. Objetivos y competencias

En primer lugar, se hace referencia a los **objetivos y competencias** a conseguir y desarrollar a través del **Prácticum**; expresados en la Guía de Prácticum y el plan docente:

OBJETIVOS:

- ➔ Ajustar la atención educativa al alumnado con dificultades de aprendizaje y trastornos del lenguaje de acuerdo con los aspectos fundamentales del desarrollo, del aprendizaje escolar y de las prescripciones normativas y curriculares del sistema educativo.
- ➔ Identificar y valorar las diferencias individuales de los alumnos que presentan dificultades del aprendizaje.
- ➔ Aplicar las estrategias, los procedimientos y los recursos más adecuados para la intervención psicoeducativa cuando se producen dificultades del aprendizaje.
- ➔ Diseñar, desarrollar y evaluar propuestas de intervención ajustadas a las necesidades educativas del alumnado con dificultades del aprendizaje.

COMPETENCIAS:

Competencias generales

- ▶ Capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en entornos nuevos a fin de resolver problemas.
- ▶ Capacidad para integrar conocimientos teóricos y para enfrentarse a la complejidad de formular juicios críticos a partir de una información incompleta.
- ▶ Capacidad para (saber) comunicar conclusiones a diferentes públicos de manera clara y sin ambigüedades.
- ▶ Capacidad para diseñar y gestionar proyectos profesionales.
- ▶ Capacidad para desarrollar habilidades sociales y tomar decisiones.
- ▶ Capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios.

Competencias específicas

- ▶ Capacidad para comprender los aspectos fundamentales del desarrollo, del aprendizaje escolar y de las prescripciones normativas y curriculares.
- ▶ Capacidad para identificar los factores que determinan las dificultades del aprendizaje y los trastornos del lenguaje.
- ▶ Capacidad para identificar y valorar las diferencias individuales de los niños y jóvenes que presentan dificultades del aprendizaje y trastornos del lenguaje.
- ▶ Capacidad para conocer y seleccionar las diferentes estrategias, procedimientos y recursos más adecuados para la intervención psicoeducativa.
- ▶ Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar propuestas de intervención ajustadas a las necesidades educativas de los alumnos.
- ▶ Capacidad para identificar carencias formativas y darle respuesta.

En segundo lugar, de manera específica, se citan los **objetivos y competencias** que se pretendían conseguir y desarrollar por medio del **plan de intervención**:

OBJETIVOS:

- ➔ Mejorar la capacidad memorística de C. a través de recursos y actividades motivadoras que hagan a la alumna la protagonista de sus propios aprendizajes.

- ➔ Potenciar el gusto hacia los juegos de memoria.
- ➔ Favorecer la habilidad motriz fina de M. de manera lúdica, a través del uso de diferentes herramientas y recursos manipulativos.
- ➔ Mejorar el manejo del lápiz por medio de la lectoescritura.
- ➔ Motivar y animar al alumnado hacia el aprendizaje.
- ➔ Ayudar e intervenir en la gestión, enseñanza y aprendizaje de un grupo en general.
- ➔ Adquirir conocimientos prácticos derivados de esta intervención para mi futuro profesional.
- ➔ Potenciar mi capacidad crítica y resolutiva.
- ➔ Aprender a trabajar cooperativamente en un entorno profesional.

COMPETENCIAS:

- Capacidad para conocer, seleccionar y utilizar las diferentes estrategias, procedimientos y recursos más adecuados para cada situación y cada persona.
- Capacidad para empatizar con el alumnado y el resto de docentes, así como establecer relaciones de amistad y afecto.
- Capacidad para atender adecuadamente las necesidades del alumnado.
- Capacidad para obtener conclusiones de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y saber transmitir las.
- Capacidad para motivar, animar e incentivar al alumnado.
- Capacidad para diseñar, llevar a cabo y evaluar un plan de intervención en el aula.
- Capacidad para aplicar en un futuro próximo todos los conocimientos adquiridos.
- Capacidad para tomar la iniciativa y diferentes decisiones, así como para trabajar en equipo.

4.2. Metodología, estrategias y recursos

La **metodología** que se ha aplicado ha sido totalmente **activa y participativa** desde el primer momento, basada en una visión **constructivista**; en la cual el alumnado es el protagonista de sus propios aprendizajes y el docente, en este caso yo como maestra en prácticas, más que enseñarles les he ayudado a aprender y a reforzar habilidades. He llevado a cabo, dentro de la rutina diaria del aula, las actividades planificadas para mi intervención; de manera que han pasado a formar parte de la misma y se han podido anticipar a ellas. Creo que es la mejor forma de que el niño/a se sienta útil, realizado, seguro y confiado con lo que va a hacer; teniendo en cuenta que cada niño/a es único e irrepetible, con sus necesidades concretas, y que he procurado intervenir de **forma individualizada** para satisfacerlas lo mejor posible.

He puesto en práctica un **plan de intervención** para favorecer el desarrollo de la motricidad fina y la memoria. Para ello, he contado con diferentes y variados **materiales y recursos**, tanto de elaboración propia como de uso habitual en el aula; todos ellos recogidos en la **tabla 2** que se encuentra más abajo. Por otro lado, para el trabajo con todo el **grupo-clase**, también se han usado **materiales** muy significativos, motivadores y algunos de ellos nuevos para mí, que quedan especificados en la **tabla 3**.

4.3. Planificación y temporalización

Tal y como indica la guía del Prácticum, el **número de horas** en las que he permanecido en el centro han sido **100**. Dichas horas las repartimos en **jueves y viernes** entre mi tutora y yo; cuatro horas al día como se indica en la **tabla 1**. Por otro lado, he dedicado un tiempo específico en el aula (45 minutos) para poner en práctica esta **intervención**; lo cual también se puede ver de forma esquemática en la tabla 1. En dichos **45 minutos**, he trabajado conjuntamente con M. y C., proponiéndoles las diferentes actividades planteadas para su intervención. En el caso de M., como ya se ha mencionado, hemos realizado tareas para mejorar sus habilidades motrices finas.

Con C. se ha procurado el fomento de su capacidad memorística. El resto del tiempo, me he dedicado a realizar tareas con el resto del alumnado.

Tabla 1. Tipo de intervención y su temporalización.

ALUMNADO	TEMPORALIZACIÓN	
INTERVENCIÓN GENERAL	Jueves y viernes	9:00h-13:00h (4 horas diarias)
INTERVENCIÓN ESPECÍFICA	Jueves y viernes	10:00h-10:45h (45 minutos diarios)

4.4. Acciones, actividades y evidencias

En la **tabla 2** que se presenta a continuación, se recogen las diferentes **actividades** realizadas con estos dos alumnos a modo de **intervención**. Se especifica el alumno o alumna con el que he realizado cada ejercicio, su descripción, los recursos empleados y los aspectos que hemos trabajado, reforzado o potenciado por medio de dichas actividades. Las **evidencias** de todas las actividades se recogen en el **anexo I** de este documento.

Tabla 2. Actividades específicas, descripción, recursos y aspectos trabajados.

ALUMNO/A	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	RECURSOS	ASPECTOS TRABAJADOS
	Trabajamos las vocales	Se muestra un tapón y se nombra la vocal; se nombra la vocal y se coge el tapón; con los tapones boca abajo adivinamos las vocales; las pronunciamos de distintas formas.	Tapones con las vocales escritas en mayúscula.	Vocales, reconocer, nombrar, asociar grafema-fonema, memorizar, preguntar y responder.
	Lectura global de palabras	Se muestra la lámina con los dibujos y sus nombres. Después deberá colocar en otra lámina cada palabra bajo el dibujo correcto.	Láminas con dibujos y su nombre, láminas con los mismos dibujos pero sin el nombre, tarjetas con los nombres.	Lectura global, vocales, consonante "p", asociar imagen-palabra, memorizar.

C.	¿Qué falta?	Clasificamos alimentos saludables y no saludables. Se eligen algunas tarjetas, se visualizan y, con los ojos cerrados, se retira una. ¿Cuál falta? Se repite este proceso.	Láminas con diferentes alimentos saludables (plátano, piña, naranja...) y no saludables (piruleta, chocolate, golosinas...).	Memoria visual, alimentos saludables y no saludables, reconocer elementos que faltan.
	El árbol de las letras	Se elige una tarjeta con una letra en mayúscula y minúscula. La alumna la busca dentro del árbol y la tapa con una bolita con ayuda de unas pinzas. Se repite el proceso hasta llenar el árbol de frutos.	Lámina grande con el dibujo de un árbol y las letras del abecedario en mayúscula y minúscula repartidas por toda la copa del mismo, tarjetas con las diferentes letras, pinzas de distintos tamaños y bolas de papel o cualquier otro material.	Memoria visual, asociación de imágenes, motricidad fina, abecedario.
	Jugamos con la tablet	Utilizando una aplicación de la tablet, hacemos puzzles de animales y alimentos.	Tablet del aula.	Memoria visual, animales, alimentos, motricidad fina.
	Jugamos con los bloques lógicos	Se muestra un lienzo en el que pegamos una tarjeta correspondiente a una forma geométrica o a un color. El niño coloca encima todos los bloques lógicos que cumplan con el criterio establecido.	Bloques lógicos, lienzos, tarjetas con los colores y las formas geométricas.	Colores, formas geométricas, cantidades, motricidad fina (pegar, despegar, coger, soltar, pinza digital).

M.	Collares de colores	Se cortan trozos de pajitas de colores. Se clasifican por colores y posteriormente se realizan series con los trozos insertándolos en un macarrón.	Pajitas de colores, tijeras, folios de colores, cuerdas de plástico o "macarrones"	Motricidad fina (recortar, ensartar, presión, prensión, pinza digital) clasificar, ordenar, seriar, colores.
	La caja mágica	Presentada la caja mágica, el alumno escribe sobre la sal la letra que le indica la tarjeta elegida. Utiliza el dedo, un lápiz o la parte trasera de unas pinzas.	Caja o cualquier otro recipiente con sal, arena o azúcar, tarjetas con las letras en mayúscula y minúscula, diferentes elementos para realizar trazos.	Abecedario, asociación imagen-trazo, motricidad fina (movimiento del dedo y otros objetos, presión, prensión, pinza digital)
	El árbol de las letras	Se elige una tarjeta con una letra en mayúscula y minúscula. La alumna la busca dentro del árbol y la tapa con una bolita con ayuda de unas pinzas. Se repite el proceso hasta llenar el árbol de frutos.	Lámina grande con el dibujo de un árbol y las letras del abecedario en mayúscula y minúscula repartidas por toda la copa del mismo, tarjetas con las diferentes letras, pinzas de distintos tamaños y bolas de papel o cualquier otro material.	Memoria visual, asociación de imágenes, motricidad fina (presión, prensión, coger, soltar, pinza digital), abecedario.
	Jugamos con la tablet	Utilizando una aplicación de la tablet, hacemos puzzles de animales y alimentos.	Tablet del aula.	Memoria visual, animales, alimentos, motricidad fina (movimientos del dedo, arrastrar, puntear).

En cuanto a las **actividades** más significativas que he llevado a cabo de manera general con el **grupo-clase**, algunas de ellas expuestas en mi portafolio de esta asignatura, las recojo en a **tabla 3**; cuyas **evidencias** se encuentran en el **anexo II** del presente trabajo.

Tabla 3. Actividades generales, descripción y recursos.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	RECURSOS
Lógico-matemática	Trabajamos la serie numérica, el recuento, las clasificaciones, las cantidades, las equivalencias, asociación número-cantidad, etc.	Bloques lógicos, regletas de Cuisenaire, elementos de uso cotidiano, láminas con los números, fichas varias, dominós, pizarra digital, etc.
Lecto-escritura	Se realizan actividades para trabajar el trazo, la lecto-escritura de nombres, la lectura global de palabras y frases, etc.	Láminas con los nombres y tarjetas con las letras del abecedario, fichas varias, láminas para la asociación dibujo-nombre, para la lectura global, etc.
Pictogramas	Se utilizan principalmente para trabajar con G., una niña con TEA, aunque sirven de apoyo para el resto. Se pasa lista, se planifica la jornada diaria, se hacen ritmos, se trabaja la lecto-escritura, etc.	Tablero de comunicación, láminas con fotografías y nombres, con pictogramas para hacer ritmos, para detectar conocimientos previos, para hablar de un tema en concreto, etc.
Regletas de Cuisenaire	Se emplean para que el alumnado adquiera la noción de cantidad, trabajen las equivalencias, las clasificaciones, la reproducción de modelos, etc.	Regletas de Cuisenaire, láminas con las regletas dibujadas, pizarra digital.
Pizarra digital	Elemento motivador para trabajar multitud de aspectos como la memoria visual, cuentos y canciones, lógico-matemática, vocabulario, juegos musicales, investigaciones sobre un tema concreto, etc.	Pizarra digital, "varita mágica".
Psicomotricidad	Se favorece la actividad física del alumnado por medio de un calentamiento inicial, unos juegos motivadores y la práctica de algunos deportes, y por último, la relajación por medio de posturas de yoga, pilates, etc.	Aros, pelotas, espalderas, paracaídas, step, colchonetas, cuerdas, música, conos, picas, bancos, etc.
La radio del cole	Todo el colegio participa en la radio del mismo, en la que cada curso se dedica a una temática diferente. En nuestro caso, contamos las recetas que hacemos en el taller de cocina.	Elementos de la radio, pizarra digital, recetas, etc.

Fiesta medieval	Celebramos un día medieval en el colegio, donde cada curso tenía una función (hacer un teatro, proponer un taller, hacer una función de magia, organizar juegos medievales, etc.). Nosotros participamos en todas las actividades propuestas.	Elementos de los diferentes talleres, alimentos, juegos medievales, disfraces, etc.
Navidad	Hemos llevado a cabo diversas actividades con un enfoque navideño: trabajos manuales, lógico-matemática, lecto-escritura, visita de los reyes magos, pasacalles, etc.	Materiales de deshecho, pinturas, tijeras y pegamento, elementos decorativos, regletas, caramelos, plastilina, etc.
Talleres de cocina	Es importante acercar al alumnado a la vida cotidiana. Para ello se realizan talleres de cocina. Realizamos actividades con dinero falso, vamos al supermercado a comprar los ingredientes y después elaboramos la receta en la cocina del colegio. Ese día tenemos merienda de elaboración propia.	Dinero falso, alimentos, utensilios de cocina, productos de limpieza, etc.
Inteligencia emocional	Realizamos actividades para trabajar las emociones y los sentimientos, reconocerlas, expresarlas, imitarlos, representarlas, etc.	Cuentos de las emociones, muñecos del monstruo de colores, murales y dibujos, láminas y tarjetas con expresiones faciales, etc.

Finalmente, las **tareas o acciones** que he realizado en general, se basan en las mismas que realiza mi tutora día a día; he sido una maestra más en el aula. He ayudado a que los alumnos/as consigan los distintos objetivos marcados en su programación, he participado en el desarrollo de los distintos talleres y actividades complementarias programadas (tanto a nivel de aula como de centro), he llevado a cabo mi propia intervención con dos alumnos concretos y, además, he hecho aportaciones al aula de materiales, ideas y experiencias, y, finalmente, he analizado en todo momento lo que ha ocurrido en este nuevo contexto en el que me he visto inmersa para aprender de todo y de todos.

4.5. Planteamiento de la evaluación y justificación

Para evaluar el progreso de este alumnado, M. y C., lo he hecho de manera **global, continua, formativa y explicativa**; desde el inicio hasta el final del plan de intervención. Para ello he tenido en cuenta una serie de **criterios de evaluación** y unos ítems de valoración (sí, no, en desarrollo); que se exponen más adelante en la **tabla 4** junto con los resultados obtenidos como fruto de la intervención.

Por otro lado, como técnicas o estrategias a utilizar, he de mencionar la **observación directa y sistemática**, pues ha sido la base de todo el proceso evaluador; observar y analizar el día a día en el aula, las experiencias vividas y las situaciones en las que he sido participe. Para ello, me he apoyado en una **escala de observación** (tabla 4) y en las propias **producciones** del alumnado.

Es imprescindible llevar a cabo una **evaluación del proceso de enseñanza**; para mejorar y ajustar nuestra práctica educativa, para conocer si nuestros materiales, nuestra organización, nuestra intervención, etc., son adecuados a nuestro grupo-clase. Y como no, también debemos realizar una **evaluación del proceso de aprendizaje**, para conocer si nuestro alumnado ha alcanzado los objetivos propuestos o si, por el

contrario, están en proceso. Todo ello lo veremos más detalladamente en el apartado 6 del presente trabajo.

5. COMPETENCIAS QUE DESARROLLA EL ESTUDIANTE EN PRÁCTICAS

5.1. Reflexión sobre el punto de partida

En el mes de noviembre me adentré en un mundo desconocido para mí, un aula específica en la que conviven niños y niñas de distintas edades y con diferentes trastornos. Obviamente no es mi primer contacto con un colegio y con un alumnado, ya que gracias a la carrera de Educación Infantil tuve otro periodo de prácticas que fue increíble y del cual aprendí muchísimo más de lo que podía imaginar. Es por ello por lo que me enfrentaba nuevamente a esta situación con más ganas si cabía, fuerza, entusiasmo, nervios e incertidumbre. Fruto de mi participación inicial en este aula, llamaron mi atención C. y M., ambos con Trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD-NE). Aparentemente eran “normales”; pero cuando comencé a relacionarme y a trabajar con ellos me di cuenta de los síntomas de su trastorno: sus dificultades para expresarse con claridad, su mirada tímida, sus problemas de motricidad fina, su nerviosismo ante determinadas situaciones o sus conductas infantilizadas.

No obstante, quiero mencionar que en un primer momento fijé mi atención en una alumna con Trastorno del espectro autista (TEA). Como además de llevar a cabo esta intervención debía realizar el TFM para finalizar este máster, y tenía claro que quería redactar un artículo de un estudio de caso, decidí organizarme de tal manera que pudiera abarcar al mayor número posible de alumnos y alumnas y aprender al máximo de todos ellos. Es por esto por lo que me he centrado en el TEA para el TFM y me he dedicado a intervenir con el TGD-NE, porque al ser dos alumnos podían aportarte múltiples y variadas experiencias así como dos puntos de vista diferentes y el análisis de distintas características dentro de un mismo trastorno.

Y así fue, diseñé un primer plan de intervención para aplicarlo en el aula, el cual abarcaba infinidad de actividades a desarrollar con M. y C. Pero tras comenzar a llevarlo a cabo y conforme pasaban los días, fui consciente de que no iba a tener tiempo suficiente de realizar todo aquello que había pensado en un primer momento. Esta es una de las desventajas de que sólo tengamos 100 horas de participación en el aula; son tantas cosas las que queremos hacer y ver que el tiempo se nos queda corto. Si a eso le sumamos que debemos intervenir con cierto alumnado, este tiempo se reduce aun más; por lo que he tenido que ir seleccionando las actividades que me han parecido más atractivas y significativas, quedándose muchas en el camino.

5.2. Valoración del desarrollo

A pesar de no poder llevar a cabo el plan de intervención que planifiqué inicialmente, he de decir que he obtenido resultados muy valiosos e interesantes con las actividades que he podido realizar. Además, gracias a esto, he potenciado mi capacidad resolutoria para adaptarme a la situación y ofrecer igualmente una respuesta educativa adecuada.

El trabajo con el grupo-clase en general ha sido estupendo desde el principio, pues son niños y niñas muy sociales, con los que me he sentido integrada en el aula en todo momento. Sí es cierto que, como todos, tienen sus días buenos y malos y es más complicado realizar una actividad si no hay predisposición por su parte. Aun así, he encontrado la forma de motivarles y animarles para que participen.

Como hemos visto en la escala de observación, la evaluación de M. y C., bajo mi punto de vista, es muy positiva respecto a las expectativas iniciales que tenía. Con un trabajo continuo adecuado y la colaboración imprescindible de la familia, pueden llegar a desarrollar esas habilidades en las que poseen más dificultad.

El trabajo conjunto con mi tutora, así como con el resto de profesionales que intervienen en este aula ha sido muy interesante, ya que he aprendido mucho de todos ellos; al mismo tiempo que yo les he ofrecido todo lo que ha estado en mi mano, participando y colaborando en todo momento. Mi tutora me ha dejado total libertad para trabajar con los niños y niñas y llevar a cabo actividades propias, tanto de manera específica como con el grupo-clase. Me ha enseñado recursos didácticos, TIC, de elaboración propia, etc.; estrategias para trabajar con determinado alumno o para controlar cierta situación; me ha integrado en la comunidad educativa y ha estado dispuesta y participativa en todo lo que he necesitado.

6. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

6.1. Exposición, análisis e interpretación de los resultados

Como mencionada anteriormente, he evaluado el proceso de enseñanza, mi práctica educativa, por un lado y, por otro, el proceso de aprendizaje de C. y M.; pues es el alumnado que ha formado parte de mi plan de intervención. La evaluación del proceso de enseñanza se especifica en el siguiente apartado. A continuación, se recoge la escala de observación que he utilizado para valorar los **aprendizajes** adquiridos por estos **alumnos**, basada en unos criterios de evaluación y unos ítems de valoración:

Tabla 4. Escala de observación del alumnado.

ALUMNO/A	CRITERIO DE EVALUACIÓN			
C.	Reconoce la vocal "a".	✓		
	Reconoce la vocal "e".		✓	
	Reconoce la vocal "i".		✓	
	Reconoce la vocal "o".	✓		
	Reconoce la vocal "u".			✓
	Realiza la lectura global de algunas palabras.	✓		
	Mantiene la concentración y la atención.		✓	
	Identifica elementos que faltan o que se han añadido.	✓		
	Asocia imagen-palabra.	✓		
	Recuerda una serie de elementos.		✓	

M.	Realiza la pinza digital.	✓		
	Ejerce presión y prensión suficientes.		✓	
	Utiliza sus dedos independientemente.	✓		
	Ensarta cuentas u otros elementos.	✓		
	Puede picar o rasgar.	✓		
	Recorta con facilidad.		✓	
	Coge adecuadamente el lápiz.	✓		
	Realiza trazos sin salirse.		✓	
	Pega y despega objetos con facilidad.	✓		
	Tiene suficiente fuerza en sus manos.	✓		

Como se puede ver en la tabla, la evaluación de ambos alumnos es muy positiva tras la puesta en práctica de este plan de intervención. En cuanto a **C.**, reconoce, reproduce y pronuncia perfectamente las vocales “a” y “o”; sin embargo, confunde la “e” con la “i” y la “u” no ha llegado a discriminarla, pronunciando otras vocales en su lugar. ¿Qué he conseguido? Que tenga claras las dos primeras vocales mencionadas y que vaya avanzando en la distinción de las dos segundas. Aún le cuesta mantener la atención y la concentración en función del día, pero por lo general siempre atiende a lo que le explico y realiza la actividad adecuadamente. Lee palabras de manera global, después de trabajarlas durante un tiempo; identifica elementos que se han retirado o se han añadido a una colección; asocia palabras correspondientes al vocabulario que se esté trabajando con su imagen; pero tiene dificultades para recordar series de más de dos criterios, aunque con ayuda consigue hacer otras de mayor dificultad.


En lo que se refiere a **M.**, me ha sorprendido gratamente, partiendo de que la tutora me comentó que tenía muchas dificultades para realizar actividades de carácter fino. Coge el lápiz con soltura, ejerciendo la presión y presión adecuadas, pero aun se sale al realizar determinados trazos, e incluso a veces, el mismo trazo tiene un aspecto tembloroso, como si perdiera la fuerza de sus dedos; cosa que no he detectado en otras actividades. Pega y despega objetos con facilidad y ensarta cuentas y otros elementos de pequeño tamaño. Rasga el papel y lo pica sin mucha dificultad, pero el trabajo con tijeras es muy deficiente. Utiliza unas con muelle pero le cuesta mantener la direccionalidad y la fuerza que aplica; aspecto que puede mejorar si se trabaja más a menudo.

6.2. Evaluación de la implementación de la intervención: diseño inicial, cambios, adaptaciones y justificación de los mismos

Para evaluar el **proceso de enseñanza**, también he aplicado una escala, que más que de observación, es de reflexión sobre mi práctica educativa; pues para elaborarla y completarla he hecho un repaso de cómo ha sido todo el proceso llevado a cabo para confeccionar, desarrollar, adaptar y finalizar mi plan de intervención. He

utilizado los mismos ítems de valoración, como se puede ver en la **tabla 5** que se expone:

Tabla 5. Escala de reflexión de la práctica educativa.

CRITERIO DE EVALUACIÓN			
He planificado un plan de intervención adecuado a las características del alumnado.	✓		
He organizado múltiples, variadas y significativas actividades.	✓		
He motivado y animado al alumnado hacia la actividad.	✓		
He sido capaz de resolver posibles conflictos ocurridos en el transcurso de la intervención.	✓		
He utilizado mi capacidad resolutoria adecuadamente.	✓		
Me he adaptado a diferentes situaciones y personas.	✓		
He sido constante en la asistencia al centro y en la puesta en práctica de este plan.	✓		
He participado y colaborado en la comunidad educativa y en el aula.	✓		
Me he coordinado adecuadamente con distintos profesionales.	✓		
He tenido una actitud positiva y alegre ante el trabajo.	✓		
He cumplido los objetivos inicialmente establecidos.	✓		
He organizado mi trabajo de manera correcta y productiva.	✓		

El diseño inicial del plan no ha variado prácticamente del que he llevado a cabo. Más que cambios he realizado adaptaciones y concreciones, porque como ya mencioné anteriormente, planifiqué muchas actividades y ejercicios que en un primer momento creía que me daría tiempo a poner en práctica en el aula. Pero no ha sido así, son tantas las cosas que hay planeadas a nivel de centro y de aula que el tiempo de Prácticum, bajo mi punto de vista, se nos queda corto. No obstante, he podido tener una visión general de cómo se trabaja en un aula específica con alumnos con diferentes características y trastornos. Sin duda ha sido una experiencia muy enriquecedora y satisfactoria.

7. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

La valoración final de esta intervención y experiencia es, por todo lo anteriormente mencionado, muy positiva, gratificante y satisfactoria; pues he participado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dos alumnos consiguiendo buenos resultados y, al mismo tiempo, he crecido como profesional y como persona gracias a todo ello. Como consecuencia, he encontrado un campo de estudio en el que me gustaría seguir indagando y aprendiendo tras la finalización de este máster.

Poseo la diplomatura de Magisterio de Educación Infantil y es a lo que siempre me he querido dedicar, cerrando las demás puertas hacia otras especialidades. Ahora tengo claro que quiero seguir formándome en cuanto a NEE y a NEAE se refiere, e incluso tengo en mente realizar otra especialidad. No sé quién se sorprende más de esta idea, si mi familia o yo; ya que como digo, siempre me he negado a salir del ámbito infantil para dedicarme a la Educación Especial, aspecto que ahora tengo tan en mente.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Teórico-científica:

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th edition)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th edition)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Cabrera, N. y Andreu, L.I. (2015). Guía del Prácticum. Máster de Dificultades del aprendizaje y trastornos del lenguaje. Barcelona: UOC.
- First, M.B. (2001). DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson.
- García, B., Palacios, P., Román, M.J. y Sevilla, A.L. (2010). Trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Dentro de A. Palomares y D. Garrote (coords.), *El éxito del esfuerzo. El trabajo colaborativo (Estudio de casos)* (1a ed., p. 153-172). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Organización Mundial de la Salud. (1995). Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud (décima revisión). Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.

Normativa:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106 (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, BOE núm. 295 (2013).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, BOJA núm. 252 (2007).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE núm. 52 (2014).
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, BOE núm. 65/85 (1985).
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, BOJA núm. 50 (2015).
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, BOJA núm. 167 (2008).

Webgrafía:

Colegio Santa Cristina. Recuperado 17 enero 2017, desde <http://www.colegiosantacristina.com>

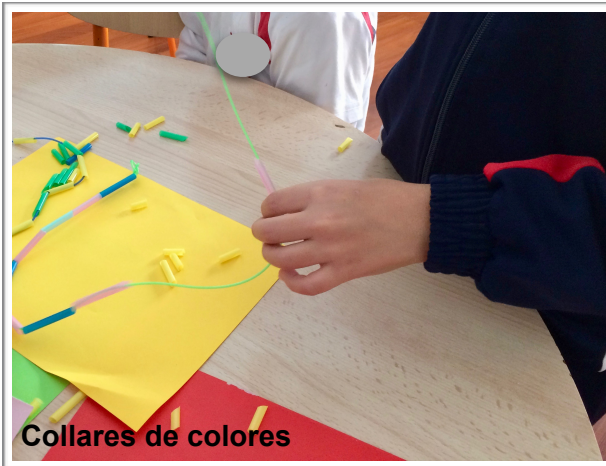
Delgado, J. (2015). *Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado: ¿Qué es?* Recuperado 17 enero 2017, desde <https://www.etapainfantil.com/trastorno-generalizado-del-desarrollo-no-especificado>

Psicodiagnosis.es: Psicología Infantil y Juvenil. (2016). *TGD (TEA). Características.* Recuperado 17 enero 2017, desde <http://psicodiagnosis.es/areaclinica/trastornossocialesintelectuales/tgdcaracteristicas/index.php>

9. ANEXOS DOCUMENTALES

ANEXO I: Evidencias de las actividades llevadas a cabo en el plan de intervención





Collares de colores



La caja mágica



La caja mágica



La caja mágica



El árbol de las letras



El árbol de las letras

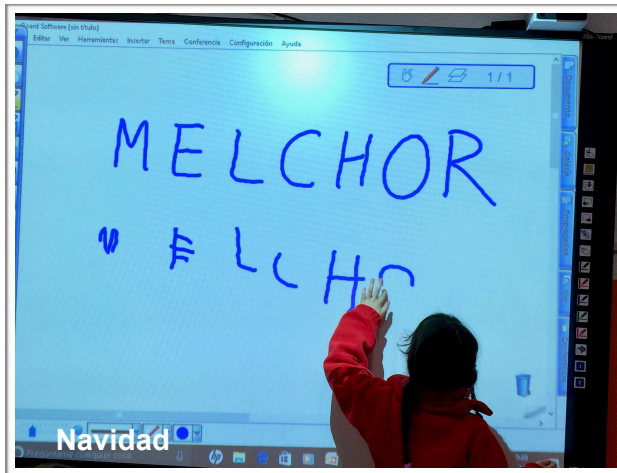


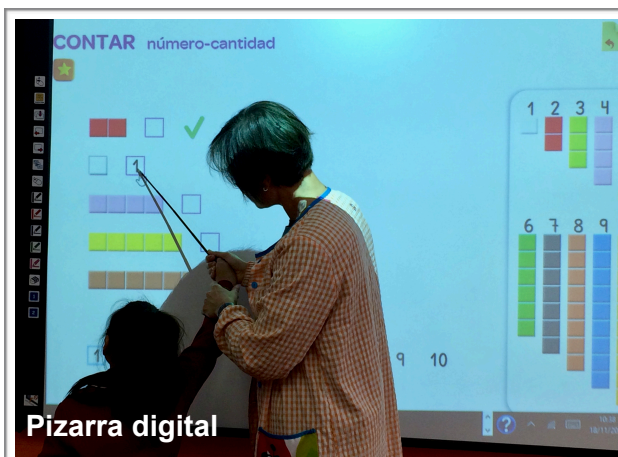
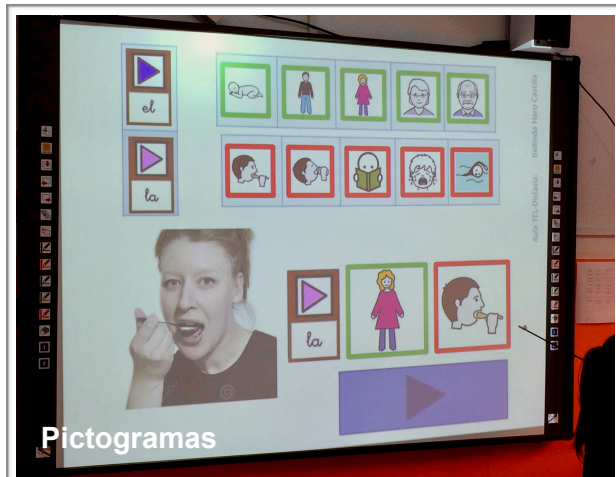
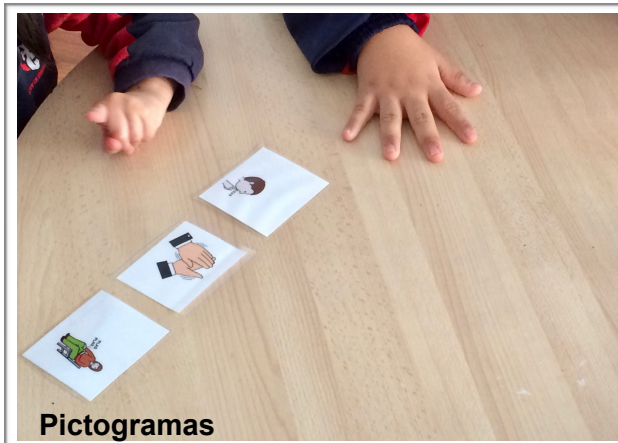
Jugamos con la tablet

perro

ANEXO II: Evidencias de las actividades llevadas a cabo con el grupo clase

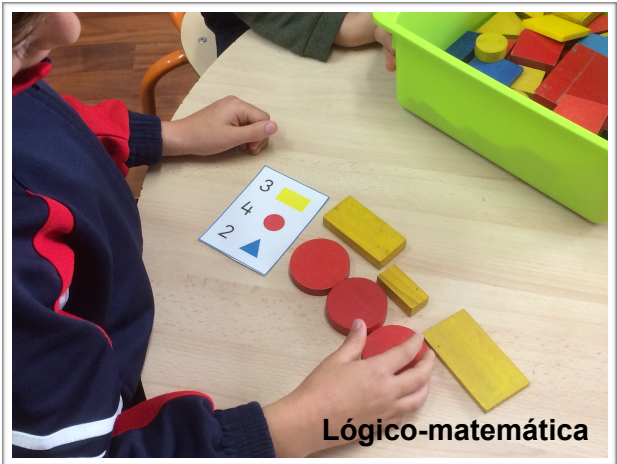








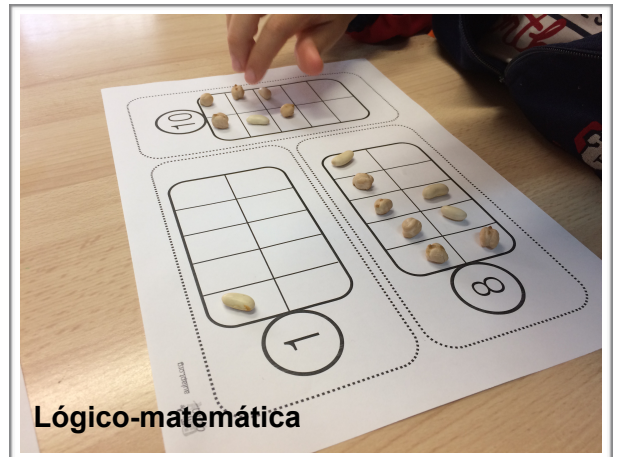
Regletas de Cuisenaire



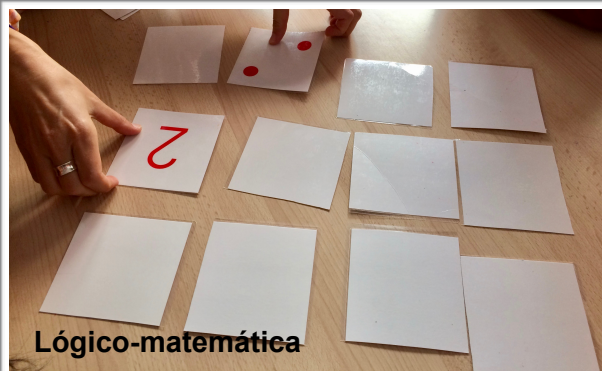
Lógico-matemática



Lógico-matemática



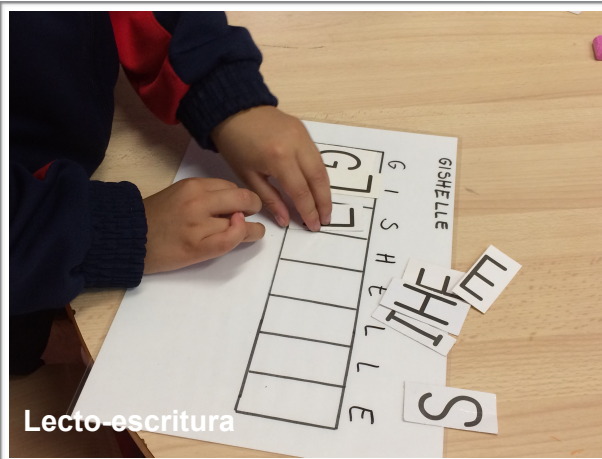
Lógico-matemática



Lógico-matemática



Lecto-escritura



Lecto-escritura