



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

► 2022

AÑO DEL HOMENAJE AL PREMIO NOBEL
DE MEDICINA DR. CÉSAR MILSTEIN



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Licenciatura en: PSICOMOTRICIDAD EDUCATIVA

Trabajo Final de Investigación - TESIS

Tema: EVIDENCIAR EL PROCESO DE COMUNICACIÓN DESDE LA PRÁCTICA
PSICOMOTRIZ

Directora de Tesina: Lic. Esp. SILVIA MORRESI

Alumna: Prof. SABRINA VERA CRUZ

Autoridades de la Facultad

Decana

Dra. Ana María SISTI

Vicedecana

Dra. María Ximena ERICE

“ Secretaria Académica

Prof. Esp. María Gabriela GRIFFOULIERE

*Directora General de Carreras y Referente del Prof. Univ. de Pedagogía
Terap. en Discapacidad Intelectual. Orientación Discapacidad Motora*

Mgter. Leticia VAZQUEZ

Coordinadora de Ingreso

Prof. Marcela VALDEZ

*Referente del Prof. Univ. en Educación Primaria y Prof. Univ. en
Informática*

Prof. Flavia ESCUDERO

Referente del Prof. Univ. en Educación Inicial

Prof. Marcela MIRCHAK

*Referente del Prof. Univ. de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad
Visual*

Lic. Mariela FARRANDO

*Referente del Prof. Univ. de Educ para Personas Sordas, Tecnicatura en
Lengua de Señas y Licenciatura en Terapia del Lenguaje.*

Prof. Esp. Gabriela GUZMÁN

Referente de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social

Lic. Noelia DE LA RETA

“ Secretaria Administrativa Económica Financiera

Lic. Sergio EULIARTE

“ Secretaria de Investigación y Posgrado
Dra. María Federica SCHERBOSKY

Coordinadora de Institutos, Centros y Redes
Lic. Andrea SURACI

“ Secretaria de Extensión
Prof. Esp. Adriana MORENO

Directora de Asuntos Estudiantiles y Graduados
Profesora Silvia Adriana GIGENA

Coordinadora de Egresados
Prof. María Eugenia BOBILLO

Coordinadora de Estudiantes
Srta. Julieta MENDOZA

Director de Relaciones Interinstitucionales y de Territorialización
Mgter. Nora MARLIA

Escuela Carmen Vera Arenas

Directora

Prof. Sandra CORRAL

Vicedirectora

Prof. Alejandra OLGUÍN

DEDICATORIA:

A mi familia en especial a mis hijos Santiago y Martiniano, a mi pareja Manuel y a todos los seres queridos que hicieron posible y acompañaron este camino lleno de experiencias enriquecedoras.

Por el amor y la libertad de empoderar al niño y a la niña en el espacio privilegiado del juego libre y espontáneo.

GRACIAS, GRACIAS, GRACIAS

AGRADECIMIENTOS:

A la Lic. Silvia Morresi y a Mariela Climiño que acompañaron este proceso haciendo aportes, enriqueciendo e impulsando este trabajo.

Gracias, gracias, gracias

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo surge a partir de la investigación de un estudio de caso de una niña en con Trastorno del Espectro Autista (a partir de ahora T.E.A) dentro de la sala de psicomotricidad de un jardín de infantes.

Debemos destacar que los informes realizados por diferentes profesionales de la salud, que obtuvimos antes de comenzar el estudio, coincidían en el informe de “la ausencia del lenguaje y la dificultad en la relación con sus pares” (ver Anexo 1).

Por otra parte, desde el comienzo este estudio la alumna resultó ser muy especial, ya que se trata de "una de esas niñas, que, sin conocerla aún, motivó la práctica en nuevos desafíos, cuestionamientos y replanteos”.

Esta Tesis está compuesta por los siguientes Capítulos, a saber:

En el Primer Capítulo establecimos el Diseño Metodológico desde el Planeamiento y Justificación que cuenta con los siguientes aspectos:

Realizamos la descripción del camino desde el punto de partida de posicionamiento en el tema, seguido por el problema y los objetivos generales, específicos y de transferencia, llegando a la unidad de análisis, que es la alumna en la sala de psicomotricidad.

En el Segundo Capítulo nos referimos al marco teórico que incluyó múltiples miradas, hacemos un acercamiento en concepto de T.E.A, un planteamiento social sin dejar de lado la revalorización del instante creativo y de la posibilidad de hacer evidentes los resultados obtenidos con el enfoque de la comunicación desde la Práctica Psicomotriz.

También desarrollamos el abordaje desde la Práctica Psicomotriz Educativa considerando el proyecto planteado en la Institución para el acompañamiento con los principios básicos y en la descripción de cómo se organiza la sesión psicomotriz a nivel espacio-temporal, del material, de los juegos y actividades que configuran la intervención, para después desarrollar una amplia variedad de acciones desde el accionar psicomotriz que nos servirán de evidencia del proceso.

En el Tercer Capítulo se plasman los resultados y la forma de recolección de información de los emergentes y la selección de indicadores. Se escogieron

tres sesiones específicas, que se realizaron en la sala de psicomotricidad, donde se pueden evidenciar las variables generales seleccionadas en esta investigación.

En el Cuarto Capítulo se procura llegar a una síntesis, que finalizara en una conclusión al exponer los resultados del estudio para llegar al planteo de transferencia en una serie de conceptos que facilitan el acompañamiento de casos similares, desde la visión que cada niño es un ser único e irrepetible.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El planteamiento del problema surge de la observación de una niña en la sala de psicomotricidad.

A partir de dicha observación indagaremos las evidencias que se manifiestan dentro de esta práctica y que se verán reflejadas en cambios o nuevas formas de comunicación con sus pares y adultos.

Por lo expuesto, el planteamiento del problema de este trabajo de investigación se define con esta interrogante:

¿Cómo evidenciar la evolución de la niña en los procesos de comunicación en la sala de psicomotricidad?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Identificar la calidad de las interacciones con los adultos referentes y los pares que facilitaron, promovieron y acompañaron el proceso de comunicación a través de su expresividad psicomotriz en la Práctica Psicomotriz en la escuela a la que concurre una niña integrada.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Describir la evolución en el proceso de comunicación de una niña integrada en la Práctica psicomotriz.

OBJETIVO DE TRANSFERENCIA

Aportar material de discusión con los resultados del proceso de comunicación, por medio de las sesiones de Psicomotricidad Educativa como apuntalamiento en el desarrollo de una niña con T.E.A. en la instancia educativa en una institución común.

Se presentará una breve síntesis de los tópicos más relevantes que se observaron y demuestran las evidencias y cambios producidos durante los 4 trimestres transcurridos.

Los mismos serán desarrollados en los siguientes capítulos de este trabajo.

DENTRO DE LAS VARIABLES A OBSERVAR

La expresividad psicomotriz como variable general, puede expresarse en variables intermedias:

COMUNICACIÓN

- a) Proyecto de acción
- b) Tipos de juegos
- c) Relaciones con el equipo de orientación y aplicación (directivos, terapeutas, docentes y padres)

Estas variables intermedias, pueden expresarse en indicadores:

Éstos surgen del procesamiento y análisis de las intervenciones de las tres sesiones.

CALIDAD Y TIPO DE INTERACCIONES

- Corporales: Modificaciones tónicas-posturales, gestos enlazados, posturas, movimientos y ritmos.
- Vocales: Expresiones vocales, tonos de voz, palabras, sonidos y ecolalias.
- Visuales: Miradas sostenidas, perdidas o poco expresivas, compartidas, ausentes o retadoras.
- Espaciales: Códigos proxémicos.
- Interacciones con otros durante el juego.

PROYECTO DE ACCIÓN

- a. Posicionamiento, orientación, transporte y locomoción.
- b. Intención en la toma y manipulación del objeto destino.
- c. Búsqueda de nuevas sensaciones placenteras.

TIPOS DE JUEGOS

- a. Juegos de reaseguramiento:
 - Construcción y destrucción
 - Equilibrio y desequilibrio.
 - Juego de envoltura.
- b. Juegos pre-simbólicos y simbólicos:
 - Juego de disfraces.
 - Juego de poder.

ACCIONES CON EL EQUIPO DE ORIENTACIÓN Y APLICACIÓN

- a. Entrevistas e intercambio de informes con terapeutas, docentes y padres.
- b. Reuniones informativas de intercambio en donde se exponen los progresos de la alumna desde la Practica Psicomotriz Educativa.
- c. Reunión con supervisora, directivos, terapeuta y Psicomotricista para evaluar y aprobar el pase de la niña a la Sala de 5 años.
- d. Modificación de media jornada a inclusión de jornada completa de la niña en la Institución.

CAPITULO I

DISEÑO METODOLÓGICO

En este Capítulo proponemos identificar y desarrollar los contenidos que se tuvieron en cuenta para la realización de este trabajo de Tesis, visibilizando el diseño métodos o caminos utilizados para abordarla.

Dentro de los tipos de trabajos de investigación, este es un estudio de caso que aborda la expresión espontánea como proceso de comunicación de una alumna con diagnóstico inicial de T.E.A, en un proceso que se extiende durante cuatro trimestres y en donde se pretende justificar y fundamentar el acompañamiento a través del desarrollo y la práctica psicomotriz llevado a cabo con ella en la sala de psicomotricidad.

EL TEMA (PROBLEMA)

“Evidencias del proceso de comunicación en la práctica psicomotriz educativa”

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El problema surge con la inquietud de responder los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo decodificar-descubrir las verdaderas necesidades de la alumna más allá del diagnóstico?
2. ¿Cómo posibilitar su forma de comunicarse?
3. ¿Por medio de la práctica psicomotriz se podrá ayudar a resolver-facilitar diversos aspectos requeridos para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje?
4. ¿Cómo acompañar-ayudar a la alumna para que ingrese a la sala de 5 años en una escuela de forma pertinente?
5. ¿Cómo evidenciar su evolución en los procesos de comunicación y forma de expresiones gestuales dentro de sala de psicomotricidad?

PROBLEMA

Teniendo en cuenta todas estas preguntas planteadas, se expone el proceso realizado por la alumna en la sala de psicomotricidad en donde se pondrá en evidencia los momentos transitados en el proceso de comunicarse y de manifestar sus necesidades, con la iniciativa de ir disminuyendo ciertas reacciones, a veces obstaculizadoras, que ella utilizaba como esquema de acción.

LA UNIDAD DE ANÁLISIS PROPUESTA ES: la alumna en la sesión de Psicomotricidad

OBJETO DE ESTUDIO: Evidenciar la comunicación que se desarrolladas en la Sala de Psicomotricidad.

UNIDAD DE ANCLAJE: La expresividad Psicomotriz.

CARACTERÍSTICAS: La expresividad Psicomotriz.

ESPACIO: Sala de psicomotricidad.

TIEMPO: Ciclo Lectivo 2012

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

- Finalidad: Aplicada ya que se pretende realizar una descripción, análisis y emitir un juicio sobre el objeto de estudio y con el propósito de aportar soluciones a
- problemas existentes.
- Profundidad: Descriptiva relacional, debido a que aporta de manera completa y con mayor exactitud posible las variables relacionales.
- Ámbito: Se encuentra en un marco estudio de campo ya que se trabaja con hechos o fenómenos en el espacio que se produce habitualmente natural.
- Temporalidad: Longitudinal, diacrónica o lineal porque se indagan los cambios que se van produciendo durante el proceso a lo largo de un año.

- Postura Epistemológica: Cualitativa, posicionada en paradigma interpretativo simbólico.
- Diseño: Estudio de Caso

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Se desarrollarán tres conceptos que consideran centrales en este estudio.

El primero hace referencia al encuadre y a los dispositivos que se utilizan en la sala de psicomotricidad.

Luego realizaremos una reseña sobre T.E.A., y la relación de la sociedad con estos temas.

Posteriormente se realizara una reseña del uso de medicamentos que se utilizan en los tratamientos de personas en similares condiciones y finalmente se hablará del trabajo de la psicomotricidad frente al Autismo.

Por último se abordarán diferentes modos de concebir al sujeto de estudio, según las distintas posiciones y paradigmas donde se encuentre el investigador.

Cada uno de estos temas tiene la intención de vincular el desarrollo infantil, para comprender y acompañar a la niña y de esta manera entender sus procesos únicos y personales que fueron surgiendo en este estudio de caso.

Encuadre y dispositivos de la sala de psicomotricidad (Chokler M., 1999)

El encuadre enmarca, delimita, contiene el proceso, separa el adentro del afuera, lo significa y permite construir justamente las condiciones de la posibilidad para el desarrollo, el aprendizaje, la creación o la terapia

Implica el conocimiento y cumplimiento de una ley, cuyo garante es el adulto y de la cual los niños se apropiarán progresivamente; especialmente al reconocer que garantiza su seguridad.

Las constantes del espacio, objeto, tiempo, frecuencia, duración y constantes personales juegan un rol fundamental en la generación de las condiciones de seguridad, confianza, contención y de referencia que permiten los procesos de transformación.

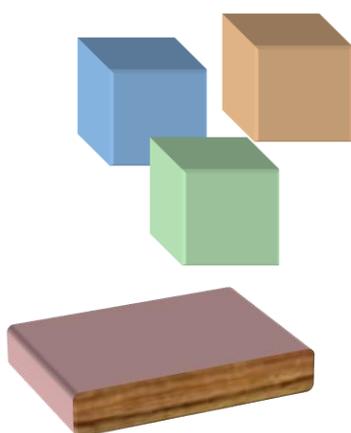
Ante mayor riesgo de desborde, mayor firmeza y estabilidad requiere el encuadre para garantizar las condiciones de posibilidad del proceso. Las modificaciones inesperadas o poco elaboradas del encuadre provocan efectos más o menos controlables. Las rupturas provocan desgarramiento.

Se trata de un arreglo organizativo de espacio, tiempo, relaciones y propósitos diseñado intencionalmente para facilitar la evolución del proceso de desarrollo.

Es una construcción estratégica flexible que se replantea según las características y necesidades del grupo y funciona como un provocador de una serie de consecuencias, tales como:

- Aprendizajes sociales, apertura a la comunicación
- Conocimiento, pero no sólo cognitivo, sino también emocional
- Pensamiento, reflexión, creación de nuevos significados
- Circulación de lo fantasmático y pasaje al plano simbólico
- Aceptación de la ley, como condición que, si bien crea un cierto monto de frustración sobre el deseo propio, garantiza la seguridad todos y cada uno, resguarda los derechos de todos los participantes.

MATERIALES QUE SE UTILIZAN EN LA SALA

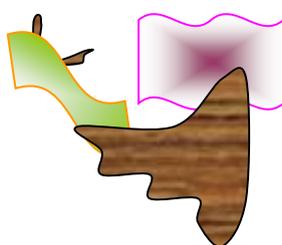


Cubos de goma espuma recubiertos con tela de distintos colores. Tienen texturas suaves y son blandos, hay algunos pocos, de color rojo, que son duros y de mayor tamaño.

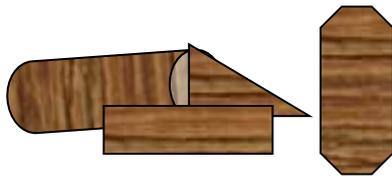
Colchones pequeños: Hay gran cantidad de ellos y se los utiliza para el armado de casitas, en su mayoría. También hay unos bastante más delgados y pequeños que en ocasiones los utilizan para tener dentro de las casas que arman.



Mesas y sillas: Se usan en el momento de la representación, sobre las mesas siempre se encuentran los sobres de cada uno de los chicos con los dibujos y/o cuentos que han ido haciendo durante el proceso. A veces hay lápices negros o de colores, goma, plasticola, papeles de colores para que los chicos hagan nuevas creaciones.



Telas, capas y juguetes de todo tipo y variedades: Las utilizan para el armado de las casas, para jugar a los superhéroes, o bien, para el uso que ellos quieran darle en determinado momento.



Maderas y ladrillos de varios tamaños

encastrables: Se usan en el momento de la representación, hay dos cajones llenos de ellas. Los chicos hacen con ellas distintas construcciones.

EL DISPOSITIVO TEMPORAL COMPRENDE LOS SIGUIENTES MOMENTOS

1° RITUAL DE ENTRADA

Consiste en un encuentro con los pares y el adulto responsable donde se actualizan las condiciones de participación, estableciéndose un encuadre y se produce la ruptura con la realidad cotidiana del afuera.

Incluye gestos, actitudes, palabras de saludo y acogida, constitutivos del pasaje, tránsito, puente y al mismo tiempo límite, necesarios para la demarcación y ruptura simbólica, con la mayor confianza y seguridad posible. Esto requiere una aceptación recíproca, una codificación progresiva.

2° ESPACIO, TIEMPO Y MATERIAL PARA EL PLACER SENSORIOMOTOR

Se inicia a partir del placer Sensoriomotor y progresivamente va dando lugar al juego simbólico, en el cual el niño expresa y elabora sus angustias. Aquí el niño encuentra un material transformable, blando, apto para destruir y reconstruir, caer, envolverse, refugiarse. Y otro material duro, que obliga a las transformaciones del propio cuerpo en actividades de deslizamientos, saltos, carreras y equilibrios.

3° EL MOMENTO DE LA REPRESENTACIÓN

Aquí los niños dejan los materiales de juego y desarrollan un proyecto creativo con materiales diversos:

- Maderas para construir: exige la consideración de una realidad de la forma, tamaño, consistencia, equilibrio, cantidad que se impone a las pulsiones y

a los fantasmas, afirmando los procesos cognitivos. Implica la distanciaci3n del cuerpo como eje de la acci3n.

- El dibujo, el grafismo, el modelado, la producci3n plástica, los juegos l3gicos y el lenguaje oral y la escritura son los apuntalamientos de la expresi3n de las emociones y los fantasmas que se revelan y comunican con formas cada vez mäs jerarquizadas, simbolizadas y socializadas.

4° EL MOMENTO DEL RITUAL DE SALIDA

Los ni1os recapitulan su experiencia y establecen los acuerdos para el pr3ximo encuentro. Es el momento de reaseguramiento desde un adentro simb3lico y transicional hacia el afuera de la realidad cotidiana, pero con "la profunda certeza de la continuidad del psiquismo y de la identidad.

Los gestos, las palabras, los tiempos, los ajustes y las distancias van marcando progresivamente el momento de la despedida y ratificando las condiciones del reencuentro.

TGD, AUTISMO Y SOCIEDAD

El Autismo permaneci3 muchos a1os en una relativa penumbra. Sin embargo, hoy, las familias, los maestros y los profesionales se encuentran ante el desaf3o de repensar las etiquetas. (Vasen J., 2015, pág. 9)

Vasen J. (2015), sostiene que no hace falta ser autista para estar dentro del espectro autista. Dentro del TEA hay chicos que hablan y otros que no, algunos no sonri3n a los otros, pero no todos; hay chicos con estigmas f3sicos y otros que no, hay chicos con enfermedades gen3ticas comprobadas y otros no, hay chicos que escriben libros y otros que no, hay chicos con una memoria prodigiosa y otros que no, hay chicos que logran un v3nculo con sus padres y otros que no, hay quienes tienen movimientos estereotipados y otros no, hay quienes se apegan excesivamente a un objeto, pero otros no.

Vasen J. (2015) afirma que el autismo no representa un problema cient3fico; ya que ha invadido el campo social al punto que la informaci3n sobre el tema inunda publicidades y redes sociales.

Las asociaciones de padres de niños que lo padecen se han convertido en actores sociales en varios países del mundo, incidiendo con su accionar en diferentes políticas públicas (...) y agrega:

La crítica de la categoría homogeneizante del espectro plantea recuperar el autismo como un síntoma grave presente en un conjunto heterogéneo de chicos borroneados en la diversidad de sus padeceres por su inclusión masificante dentro de un constructo que lee esos síntomas como parte de un trastorno único. (pág. 43)

Vasen J. (2015) pretende llegar de manera más específica a cada niño, por ello se refiere a los factores en los que están inmersos estos niños, como son el contexto de la época, la situación familiar, la accesibilidad a servicios reaseguradores de cierta estabilidad laboral y social, el acceso a derechos y servicios esenciales y sobre todo, la singularidad irrepetible que es cada quien.

Al realizar ese recorte es mucho más sencillo construir entidades autónomas, es decir cuyos nombres (y por ende características) no dependen del entorno.

Y el Autor manifiesta:

(...) el Trastorno General del Desarrollo era uno de esos nombres portadores de una ilusoria y abusiva autonomía. Ahora como todo que va "evolucionando" ha transmutado a Trastorno del Espectro Autista. (pág. 45)

La idea parcialmente correcta de que los niños autistas parecen no poder situarse en un mundo simulado y se recluyen en un mundo literal sin meta-representaciones no puede reposar solo en las bases biológicas ya que, de ese modo, se cierra la posibilidad de pensar en otras formas de expresión simbólica (que si se presentan) por escapar al "patrón normal, esperable". (Frid U., 1998)

La enfermedad es una "situación" y no una "condición" y la ética es la posición que, ante esta situación, no cesa de buscar una posibilidad, aunque sea remota de transformación. (Vasen, 2015)

Y luego Vasen afirma que:

Nuestra perspectiva es pensar los problemas y los abordajes menos desde la perspectiva de las formas debidas, que desde las formas de vida. Lo debido apunta a una focalización adaptativa a generar habilidades para una mejor inserción. La otra alternativa nos plantea algo más cercano a la producción que ancla en las singularidades de cada quien. No desdeña lo adaptativo. No se trata de desconocer los determinantes y concomitantes biológicos. Pero no como causa y menos única. Mantenerse en ese nivel es acceder a la dimensión de lo particular. Se podrá llegar a "ser parte" pero, si ese aprendizaje no ancla en la singularidad, todo movimiento quedará vacío del deseo que podría animarlo. Y logramos entonces tan solo una frágil adaptación espectral. No una apropiación situacional. Esa que arma un "nosotros". (pág. 48)

Para concluir:

Y el primer nosotros no se arma por decreto. Se arma al compartir una fantasía común entre chicos que comparten un juego. Una fantasía lividinalmente coloreada. Ese nosotros requiere de un yo que se organiza apropiándose. No por maduración espontánea o desarrollo predeterminado. Ni sólo por entrenamiento, por intensivo que sea. (pág. 48)

DIAGNÓSTICO Y ETIQUETAS

Los nuevos síntomas de T.E.A. fueron construyendo una galaxia alrededor de los primeros. Eso hizo que muchos chicos, de manera cada vez más creciente y laxa, fueran englobados en su categoría.

Vasen J. (2015) afirma que “El autismo ha dejado de ser un cuadro “mental” para pasar a ser un trastorno del desarrollo, un desorden biológico, y no un padecimiento subjetivo. De acuerdo a las concepciones mitogenéticas, pese a que lo esencial de un sujeto es lo que “trae” en su bagaje genético. Como si no hubiera pruebas suficientes de que las cualidades adquiridas no se heredan. Cual desarrollo es un poroto de germinación, se entienden las potencialidades humanas como algo a exteriorizar, pasando de potencia a acto. Todo estaría allí de antemano, en germen y no se trata de lo que el chico “trae” o “tiene” sino de lo que le pasa. (pág. 92)

Vasen concluye:

Pero lo que llamamos humano o “esencia humana” no consiste en un patrimonio biológico interno de rasgos físicos hereditarios o de modos corporales de reactividad, aunque estos influyan, sino en un patrimonio social externo susceptible de interiorización (formas de trato, lenguaje, aprendizaje) siendo entonces lo “profundo” un repliegue de esa exterioridad que ha atravesado un *proceso de apropiación*. Entendemos a la función progresiva más importante para que un ser siempre prematuramente lanzado al mundo es la creación de las capacidades que le permiten habitarlo. (pág. 92)

ACALLANDO SÍNTOMAS

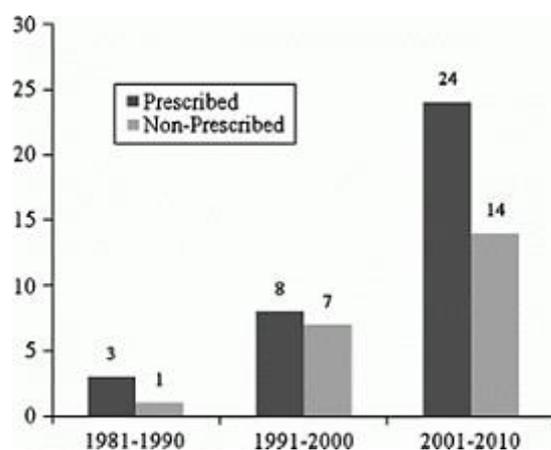
Consideramos relevante citar que la niña era medicada por el Neurólogo con L-carnitina y Respiredona (medicamentos utilizados en niños que presentan trastornos por hiperactividad y déficit de atención), medicamentos que influyen en su estado de ánimo y en la tolerancia a la frustración en situaciones cotidianas.

Esto se manifestaba y podíamos notar en su accionar dentro de la escuela y más lo evidenciaba su maestra de la sala, que pasaba más tiempo en la jornada y también lo notábamos los adultos referentes que estábamos ese día con ella. Según Vansen (2015, pág. 12) No hay fisiopatología que explique el autismo en su conjunto, no hay genes que lo determinen unívocamente ni fármacos que específicamente curen el cuadro. Aunque sí puede haber explicaciones de este tenor para muchos de sus síntomas.

Siegel M. y Beaulieu A. (2008) presentan una completa revisión sistemática de evaluación y síntesis de evidencia empírica en el uso de medicamentos psicotrópicos en niños con Trastornos del Espectro del Autismo.

Destacamos que los autores que han llevado a cabo este estudio, en el que han revisado 33 estudios seleccionados aleatoriamente y publicados en revistas científicas. Los datos se procesaron y codificaron mediante el sistema de evaluación específico para autismo.

Del trabajo surgen las siguientes conclusiones; se estima que el 45% de los niños con diagnóstico de TEA toman algún tipo de fármaco relacionado con el trastorno. Esto implica un gigantesco negocio con unas cifras que oscilan entre los 2.200 a los 3.500 millones de dólares, eso sin contar la gran cantidad de niños que reciben otro tipo de compuestos químicos fuera del control médico.



Ensayos controlados aleatorios de psicofármacos en niños con TEA (1981-2010)

La cantidad de estudios realizados sobre el tema ha aumentado de forma espectacular, tanto dentro de los fármacos como de otros compuestos químicos fuera de la línea oficial.

Para la selección se incluyeron tan solo ensayos en los cuales los participantes tuviesen de 1 a 18 años de edad, un diagnóstico de TEA, TGD o Síndrome de Asperger; siendo excluidos todos aquellos casos que no cumplieran estas condiciones. El estudio se centró en el efecto sobre las conductas propias del autismo.

Sin embargo, los autores del estudio destacan que a pesar de que el número de investigaciones haya aumentado de forma considerable siguen existiendo 6 factores que obstaculizan el uso de fármacos:

1. La ausencia de un sistema diagnóstico estándar para la detección y clasificación de comorbilidades psicopatológicas en las personas con TEA, con especial relevancia a los episodios de ansiedad y de psicosis.
2. Las diferencias sobre la conveniencia de estudiar la identificación y tratamiento de estados depresivos asociados a los TEA y la evaluación de conductas agresivas.
3. Apertura de un debate sobre si la determinación de patrones de comportamiento en las personas con TEA son psicopatologías sintomáticas en la población general. Por ejemplo, si el uso de medicamentos destinados al control de conductas obsesivo-compulsivas que son usados en la población de personas con TEA son a su vez válidos en personas del ámbito neurotípico.
4. La falta de sistemas de control, medición y análisis validados para la población de personas con TEA.
5. Un enfoque sobre la prescripción de medicamentos patentados y su relativa exclusión, así como otros posibles agentes eficaces
6. La falta de un sistema de clasificación estandarizado y validado para el establecimiento de una práctica basada en la evidencia para la población de personas con TEA.

La conclusión de los autores del estudio de revisión, abre nuevas puertas al uso de la medicación para la intervención en los TEA.

Este trabajo aporta un poco más de luz sobre la gran cantidad de fármacos destinados a la reducción de conductas indeseadas, hiperactividad y agresividad.

Según los datos del estudio, la Risperidona y el Aripiprazol serían los dos fármacos de mayor calidad en el resultado, confirmando otros estudios previos.

A modo de reflexión, se coincide con la afirmación de Vasen (2015), que expresa:

Es nuestra obligación ética la de favorecer el acceso a formas de elaboración y producción subjetiva al alcance de quienes la necesitan, y no asociarnos a un disciplinado acallamiento de síntomas. Los psicofármacos, pueden tener un acotado digna asociación a cualquier abordaje terapéutico de un niño grave, si de lo que se trata es de favorecer formas subjetividad y no de desarrollar mecanismos de adaptación o desarrollo de funciones. No olvidemos que nuestra función es de la de ser creadores de posibilidades subjetivas y de integración, no guardianes del orden y el silencio. Aunque a veces paguen más por ello. (pág. 119)

Algo relevante y a modo de cierre, que es muy interesante en el proceso de la niña observada en esta investigación, es que se fue reduciendo paulatinamente, a partir del segundo trimestre, las medicaciones teniendo en cuenta su proceso de evolución en la comunicación fuera en aumento y así mejorar su plasticidad para abrirse a nuevos procesos de expresión y descentración, considerando las posibilidades que brinda la Sala de Psicomotricidad en el espacio de juego espontáneo y libre de la Sala.

PSICOMOTRICIDAD Y AUTISMO

Rabadán Martínez M. y Serrabona J. (2017) señalan que en las investigaciones más actualizadas en Psicología del Desarrollo coinciden en que la base de las funciones del conocimiento y del afecto está fundamentada en las capacidades de interacción.

En los niños con autismo las capacidades de interacción están alteradas desde las etapas tempranas.

La detección y la intervención en estas alteraciones del desarrollo puede mejorar las capacidades comunicativas y relacionales del niño.

La teoría que sustenta que esta afirmación se fundamenta en que el autismo deriva de la dificultad específica del niño para conectar los afectos con las acciones motoras intencionales dotadas de sentido (Greenspan con Wieder, 2006; citados por Muratori, 2008, 2009).

Alteraciones en la expresividad motriz de los niños con T.E.A.

Cuando se inicia una intervención de ayuda psicomotriz, es muy importante mostrarse respetuoso, acogedor y dedicar las primeras sesiones para observar la relación que establece con su propio cuerpo, con los otros, con los objetos, con el espacio y con el tiempo.

Pondremos especial atención en los aspectos relacionados con la sensorialidad, con el estilo y capacidades relacionales.

Según el nivel de afectación en las diferentes dimensiones del desarrollo y las defensas que ha estructurado el niño para compensar la fragilidad en la representación de sí mismo, podemos observar diferentes maneras de relacionarse con el otro y con el entorno.

La estrategia de intervención del Psicomotricista siempre estará orientada a crear espacios intersubjetivos con el niño, en algunos casos la estrategia más adecuada para iniciar la relación será el acercamiento corporal, el diálogo tónico, la imitación y en otros casos, el acercamiento al niño girará en torno a la ordenación del espacio, la presentación de determinados materiales y de su utilización como mediadores para establecer una relación.

La inmadurez psíquica y neurológica no permite que el niño con T.E.A. pueda integrar aquellas sensaciones y emociones que lo invaden.

La falta de una representación diferenciada de sí mismo y del otro hace que viva con sufrimiento la separación.

El juego es búsqueda y creación permanente de la realidad, del sentimiento de existir por sí mismo y del sentido que toman estos fenómenos para el niño.

Los niños que no llegan a crear las acciones simbólicas necesarias para su proceso de aseguración profunda manifiestan trastornos de la acción (Aucouturier, 2004).

En la sala de psicomotricidad podemos observar, a través de su expresividad motriz, alteraciones de la acción vinculadas a externalizaciones de la angustia de pérdida del cuerpo (Corominas, 1991).

Citaré algunas de ellas a modo de ejemplo:

- La angustia de falta de límites.

Producida por la falta de integración y de diferenciación de los límites corporales. Para compensar esta falta de límites corporales el niño busca continentes, espacios cerrados, límites para su cuerpo, se coloca bajo los colchones para sentir presión sobre todo el cuerpo, contención, el movimiento es continuo, sin una estructura de tiempo y de espacio. En algunas ocasiones, este malestar hace que los niños eviten el contacto con los demás, se nieguen a quitarse la ropa por el malestar que les produce la fragilidad en la consciencia de sus límites corporales.

- La angustia de caída.

Producida por el miedo a perder los referentes corporales cuando aparece una ruptura tónica, un cambio de postura que el niño no ha podido anticipar. Se trata de niños que suelen presentar una hipertonicidad de base, dificultades de equilibrio, rigidez, manifiestan miedo al salto en profundidad, a la caída sobre materiales blandos, suelen caminar de puntillas y corren desequilibrados hacia adelante. Podemos observar fluctuaciones tónicas que oscilan entre la hipertonía y el abandono tónico.

- La angustia de fragmentación.

Producida por la falta de continuidad en la integración de las sensaciones corporales y por la vivencia desbordante e indiferenciada de las emociones. Podemos observar niños que se desorganizan cuando se golpean o se caen, se quedan paralizados o pueden llorar desesperados. En ocasiones, los niños proyectan la angustia de fragmentación sobre los objetos manifestando temor porque estos puedan explotar.

La comprensión de estas vivencias tan arcaicas, relacionadas con un nivel de madurez evolutiva anterior a la permanencia del objeto, remite a una intervención de ayuda psicomotriz basada en el reaseguramiento de las experiencias de interacción más tempranas; por lo tanto, acogeremos la expresividad motriz del niño para, posteriormente y a través de estrategias ajustadas, inducir el placer del movimiento compartido, contenido y significado. Se trata de volver a vivir las experiencias registradas como dolorosas o desestructurantes de manera satisfactoria a partir del establecimiento de una buena relación adulto/niño. La ayuda psicomotriz supone poner en marcha con y para el niño una intervención que se refiere a la etapa anterior a la permanencia del objeto. La movilización tónico-emocional, la movilización del imaginario, se sitúan en este nivel de intervención (Aucouturier, 2004).

Existe un sistema de actitudes y conceptos que fundamentan el acompañamiento del proceso de estructuración del psiquismo infantil en la intervención de ayuda psicomotriz:

La especificidad de la intervención de ayuda psicomotriz se halla en el encuentro con el otro en un estado arcaico que pone en juego todos los procesos de transformación anteriores a la aparición del lenguaje. Los principios de interacción, los objetivos que fundamentan la intervención de ayuda psicomotriz con niños con trastornos graves del desarrollo son los mismos que los dirigidos a los niños con un desarrollo normal. La diferencia está en que nos encontramos con unas dinámicas evolutivas alteradas e inarmónicas. La intervención y la implicación del adulto deben estar dirigidas al restablecimiento de estos procesos arcaicos que fundamentan la construcción del psiquismo, procesos que se construyen en una interacción diádica. La intervención psicomotriz de ayuda individual estaría dirigida a los niños con necesidades educativas especiales que se encuentran en esta situación de dificultad en la interacción y que precisa, para su evolución, de la construcción de una relación de confianza y comprensión que les permita integrar las emociones y dejar progresivamente las estructuras defensivas para una mejor interacción con el otro y con el entorno. (Bruner, 1987; citado por Golse y Bursztejn, 1992).

Teniendo como base el trabajo de Bernard Aucouturier desde La Práctica Psicomotriz Educativa y Preventiva, como objetivo estratégico del apuntalamiento de los factores facilitadores de la maduración en la vía Sensoriomotor. Chokler, M. (2005).

Chokler, M. (2005) afirma que:

Hay una etapa en el desarrollo del niño donde forma su pensamiento, no sólo cognitivo, sino su pensamiento profundo, inconsciente y fantasmático a partir de la motricidad. Este período esencial para la constitución de su personalidad en su conjunto y de su psiquismo en especial abarca los primeros 5 años de vida, siendo una etapa somatopsíquica que parte de la acción y de la interacción con el medio, donde la sensorialidad, la motricidad, la corporeidad es la condición misma de existencia, de desarrollo y de expresión del psiquismo....Es la etapa de la integración, de la indiferenciación en la cual la sensoriomotricidad constituye la trama en que se anudan las sensaciones, las emociones, los afectos, el contacto y la distancia con el otro, las interacciones y el placer, o el displacer que ellas aportan, la integración de las sensaciones de sostén y de continencia o de caída y abandono, las huellas mnémicas de esas sensaciones corporales que en su reiteración, en su ratificación o en su rectificación irán construyendo protorrepresentaciones aun difusas e inestables y luego representaciones mentales inconscientes, los fantasmas originarios y las bases del pensamiento y el conocimiento del mundo. (pág. 7)

Finalmente, Chokler, M. (2005) asegura que:

Esta es la etapa en la que el niño vive intensamente su trabajo personal de constitución de la subjetividad, de instituirse progresivamente como sujeto original y diferente del otro y simultáneamente la socialización en el núcleo-nido familiar y en la institución escolar, maternal, jardín de infantes o preescolar (...). (pág. 8)

Cumpliendo con la condición principal en la Práctica Psicomotriz en el ámbito escolar, se realizó un proyecto educativo que se base en una concepción del niño, de su proceso madurativo y de la función de la institución educativa, que reconozca la dinámica propia y las necesidades específicas de los niños, que privilegie su desarrollo armonioso a través del placer del movimiento, de la

comunicación, del placer de la expresión y de la creación, del placer de la acción, la investigación y el descubrimiento, del placer de la actividad cognitiva y lógica.

FUNDAMENTANDO EL PROYECTO EDUCATIVO

La alumna asistirá sola a la sala de psicomotricidad una vez por semana y otra vez con un grupo reducido de 5 niños. Esto se llevó a cabo a partir del proceso de adaptación de la niña en el nuevo espacio y en la medida de disponibilidad para trabajar, teniendo en cuenta los parámetros que nos devela la expresividad motriz de ella.

Existe una dialéctica entre la estabilidad del encuadre y la movilidad del proceso. A su vez existe una dialéctica entre la relativa estabilidad y la necesaria adaptabilidad del encuadre en relación a los cambios que se producen.

En el caso de la niña, este encuadre se adaptó a cada momento, en su proceso al espacio nuevo y a la contención interna de la niña ante una persona nueva (Psicomotricista), a un espacio y al uso del tiempo de manera recreativa y placentera.

Se evitó todo tipo de modificaciones inesperadas para ella y teniendo en cuenta que las rupturas del encuadre, podrían provocar desgarramientos que potenciarían sus ansiedades con bloqueos, aislación o pérdida de curiosidad e iniciativa para este espacio nuevo, que es la sala de psicomotricidad.

Por este motivo se tomaron todas las precauciones para acompañar a la niña a este espacio nuevo y desconocido para ella y principalmente siempre sosteniendo su iniciativa y respetando sus tiempos y también haciéndole respetar los horarios con reglas claras y firmes cuando realizaba berrinches para entrar fuera de su horario.

En el proceso de adaptación se requirió de tres sesiones individuales hasta lograr que su curiosidad la llevara a ingresar a la sala.

Ese día recorrió todo el espacio, tocó algunos juguetes, se acostó en la colchoneta y luego de 10 minutos volvió a salir con su terapeuta.

La próxima sería la primera sesión completa en la sala, con la utilización de todos los dispositivos para acompañar su proceso de interiorización al nuevo espacio y forma de trabajo.

EL DISPOSITIVO ESPACIAL Y TEMPORAL

El pedido principal de la Directora, era el de trabajar de modo especial con la niña. Tenía muchas expectativas de que sería una gran ayuda incluirla en este espacio. La niña estaría acompañada con dos terapeutas, una enviada por su Obra Social y otra que asiste representando al PPI (Plan Provincial de Integración que depende de la Escuela de Educación Especial) quien estaría una vez por semana.

Se plantearía un trabajo conjunto con la modalidad de funcionamiento interdisciplinario, y acompañar el proceso y desarrollo de la niña en el Jardín de Infantes.

INTERVENCIÓN Y OBSERVACIÓN

Enfoque desde la resonancia tónica-emocional recíproca (Chokler, M.1999)

Esta herramienta es la clave de la intervención en la sala de psicomotricidad para adquirir la competencia y la calidad de la resonancia tónico emocional de los niños, en el caso particular de la niña, que conlleva una prolongada formación personal.

Esto permitió el reconocimiento, la organización, la decodificación, la comprensión de la significación de las señales y los indicios, al mismo tiempo que la adquisición de los recursos técnicos gestuales, lingüísticos, proxémicos y lúdicos con los que operan los Psicomotricistas.

Esta actitud de esperar, recibir y contener que se articula dialécticamente con la escucha y el descifrar de las resonancias de interacciones dentro y fuera de la Sala, respetando los tiempos y momentos de la niña. Esto lleva a ir comprendiendo las manifestaciones de la expresividad motriz, plástica u otras con los afectos movilizados de la niña y sus manifestaciones repetidas o únicas las cuales se registrarán y analizarán en este trabajo. Para ello se elaboran estrategias en un encuadre, empleando dispositivos y técnicas no verbales y verbales, en un área de seguridad donde hay lugar para el encuentro, la asimetría, el placer y el asombro, acompañando proceso de comunicación y expresividad de la niña dentro de la sala de psicomotricidad, pudiéndose ver sus evoluciones en la comunicación y en el juego.

Teniendo en cuenta que la Práctica es Educativa y Preventiva se pensaron estrategias con la posibilidad de acoger a una niña que manifiesta dificultades para sostener su proceso de comunicación

LA OBSERVACIÓN

En este trabajo tendremos en cuenta las condiciones y la metodología de la observación desde la perspectiva de brindar y elaborar una ayuda, siempre profundizando sobre el lugar de la observación, sobre las condiciones más favorables para la puesta en marcha, particularmente sobre su rol en la observación y sobre la función de los referentes teóricos que permitirían definir y comprender los indicadores esenciales de los trastornos de la maduración de la niña. (Chokler, M.1999)

Estas interrelaciones se situarán en un momento avanzando al llegar a una propuesta para la niña y el acompañamiento en la escuela.

Se llega a un punto de inflexión y de autocrítica, con la observación como herramienta principal en el desarrollo y decodificador de formas de expresar y comunicarse vistas como evoluciones manifestadas dentro y fuera de la Sala de Psicomotricidad a lo largo de este proceso de comunicación.

Todos los registros que se obtuvieron son significativos teniendo en cuenta la observación no participante y a la observación interactiva.

En el primer tipo de observación se lograron registros escritos de diferentes personas y en diferentes situaciones previas al iniciar las sesiones de Psicomotricidad.

En la observación interactiva se pudieron registrar videos, fotos y registros con autorización de los padres durante el desarrollo de las sesiones de Psicomotricidad.

La observación interactiva que propone Aucouturier B. (2004) es una observación en interacción con el niño, con la implicación tónico-emocional personal como psicomotricista, indispensable para el tipo de observación que se plantea.

Este tipo de observación técnica individual, se verá reflejada con la observación de las reacciones de la niña, frente a la propuesta precisa que plantean desde la expresión en un área dominante detallados a priori.

La observación interactiva permitió a este estudio, una estrategia y un dispositivo de observación para captar los puntos de referencia, los indicadores significativos del disfuncionamiento del placer de actuar y también del disfuncionamiento del placer de pensar.

Y desde esta perspectiva de la observación se organizaron una serie de actividades para optimizar el trabajo en grupo y garantizar su buen desarrollo.

Con un rol de reaseguramiento afectivo de las personas implicadas, este trabajo se basó en: recibir, acoger, escuchar y comprender.

Siendo la clave de una actitud de empatía que ayuda a disminuir las ansiedades.

El tiempo necesario que se utilizó en este proceso fue necesario y se carga de sentido; no es un tiempo perdido ni vacío, sino lleno de reflexión, de elaboración, tanto para los educadores, como para los padres, la niña y la Psicomotricista.

Podremos identificar estas etapas:

1.- El reconocimiento de las dificultades y señalamiento por parte del educador a la familia y al equipo de ayuda que deriva en el encuentro del educador con el Psicomotricista:

En esta etapa se evidenciaron situaciones, que por desconocimiento la docente manifestó inquietud en modos de relacionarse con niños o niñas con este tipo de trastornos, ya que, en este caso particular de la niña, ella es una persona integrada.

El acompañamiento de reconocimiento y adaptación fue realizado en equipo con la Terapeuta de su Obra Social, la docente de la sala y la psicomotricista. La mamá, a pesar de su ansiedad, pudo participar en el proceso de separación y en la acatación del horario restringido cuando se tomó la decisión.

2.- El encuentro del Psicomotricista con la familia:

Se contaban con momentos de diálogo y devoluciones permanentes. En uno de estos encuentros se planteó a la mamá la posibilidad de filmar a su hija en la sala de psicomotricidad para poder registrar su proceso.

3.- Las sesiones de observación de la niña:

Se pudieron registrar una serie de sesiones en donde se observan evoluciones y manifestaciones en el juego en cuanto a la expresividad y comunicación.

4.- La síntesis con el educador:

En un largo proceso y con varios registros, dentro y fuera de la sala de psicomotricidad se llega a la conclusión de que existen mejoras a nivel expresivo y comunicacional con sus pares y adultos. También se reciben informes de la Terapeuta en donde coinciden varios puntos de su proceso.

5.- Nuevo encuentro del Psicomotricista con la familia. Devolución y propuestas:

Se realiza un encuentro con la mamá en donde se le muestran videos e imágenes de la niña en la Sala de Psicomotricidad evidenciando su proceso y evolución.

6.- Elaboración del plan y estrategias para la ayuda educativa propiamente dicha, su encuadre, su dispositivo, su duración y sistema de evaluación:

A manera de síntesis, se logran acuerdos relacionados con el encuadre, dispositivos que se llevarán a cabo dentro de la sala con la docente, su horario se incrementa, (vuelve a ser el de jornada completa) y a modo de cierre se presenta todo el apoyo audiovisual y fundamentos de informes por parte de la docente, la terapeuta y la Psicomotricista para comprobar que la niña tiene capacidades para pasar a la sala de 5 años.

CAPÍTULO III

EMERGENTES Y SELECCIÓN DE INDICADORES

Para la recolección de datos, se utilizó la observación documental, a partir de materiales de filmación durante las sesiones en la sala de psicomotricidad.

La selección de las sesiones y fragmentos, secuencias relevadas, se realizó teniendo en cuenta aquellas que permitieran identificar las variables intermedias, así como sus recurrencias y transformaciones producidas.

Para el análisis, interpretación y procesamiento de los datos, se extrajeron diferentes evidencias de tres sesiones especiales, las que permitieron encontrar hallazgos significativos durante el proceso.

Cada una fue analizada teniendo en cuenta los diferentes indicadores espaciales, temporales y objetales que se observaban en la niña y de las formas de comunicarse de la niña en relación a los adultos significativos y los pares que la acompañan teniendo en cuenta su expresividad psicomotriz.

Con el uso de la eficacia de la observación (enfoque desde la resonancia tónico-emocional recíproca) se pudieron recoger elementos parciales interesantes sobre el comportamiento de la niña, en relación con la historia profunda de sus sensaciones, de la motricidad y de los afectos; que permitieron ver los momentos frágiles emocionalmente en la estructura de su personalidad que revela angustia, desasosiego o desborde.

En esta recolección y selección de datos, se puede posicionar este estudio de caso en momentos en donde esta niña no se encontraba invadida, pudiéndose observar su proceso en las sesiones compartidas.

SESIÓN N° 6

Fecha: 04/05/2011

Sistematización de los Indicadores de la Sesión

VARIABLE GENERAL: EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ		
MOMENTOS	VARIABLE INTERMEDIA	INDICIOS E INDICADORES
RE		No participa.
ESM	<u>Proyecto de acción:</u> Posicionamiento y orientación: Transporte y locomoción: Toma y manipulación del objeto destino: <u>Comunicación</u> Corporales: Vocales: Visuales: Espaciales: <u>Tipos de juegos:</u> Juegos de Reaseguramiento Juegos pre-simbólicos y simbólicos	Posturas bajas, intermedias y altas. Se orienta a su objetivo de manera lenta y tono crispado. Enviste, apila, agrupa y destruye. Gestos escasos Movimientos lentos, hipotónico, giros y balanceos controlados Sonidos guturales con variantes en la altura de la voz, mutismo y ecolalias. Miradas sostenidas, perdidas y poco expresivas. Se aleja rechazando el contacto corporal con el adulto. Se aleja de juego grupal evitando el contacto. Destruir – construir Imitación inmediata
Rep.		No participa.
RS		No participa.

Análisis de la sesión seis a partir de los indicios e indicadores según su relación:

Relación consigo mismo y con su imagen en el espejo:

En esta sesión de la niña, se observa inestable, con un tono bajo en la mayoría de las actividades con momentos cortos de distensión, acostada con momento de autorregulación especialmente después de actividades de construir y derribar. Se observa que aumenta el tono cuando un par tiene proximidad.

Hay frecuentes y largos momentos de distensión y reposo cuando se acuesta en la mesa boca abajo y boca arriba con ojos abiertos mirando y siguiendo las actividades del entorno.

- Su equilibrio es estable al desplazarse cuando camina por la sala.
- La coordinación y control del propio cuerpo es ajustada en sus gestos, principalmente en el juego para construcción con cubos.
- Las posturas predominantes de pie, acostado, deslizándose con variaciones lentas de la horizontal a la vertical.
- En sus emociones: su rostro se observa serio cuando construye con cubos. Berrinches con sonidos guturales, se inquieta cuando se aproxima un par o adulto. No se observa en el espejo.

Relación con el espacio:

Enviste el espacio en donde se encuentra el material Sensoriomotor blando y el duro y permanece mucho tiempo en el espacio en donde se encuentra el material Sensoriomotor duro (mesa). Poco en otros espacios. Como inviste los espacios: caminando en trayectos repetidos lineales y redondeados, sistemáticos, evita espacios donde haya pares.

Relación con los objetos:

Utilización estereotipada con movimientos cortos, repetidos y rápidos. Utilización sensorial: búsqueda de sensaciones aplastada, se frota. Utilización pulsional, destrucción. Utilización instrumental: más ligada a la descentración construye torres.

Relación con el tiempo:

Toma 10 minutos para entrar a la Sala (la sesión ya había comenzado), observa en donde se encuentra el material sensoriomotor duro, luego sigue en el sensoriomotor blando escasos momentos y luego vuelve al duro. Tiene secuencias cortas en el espacio de los cubos y largas en el espacio de sensorio duro (mesa). Detenciones frecuentes con inmovilidad en el lugar. Largos momentos acostada boca abajo observando los cubos. Alterna cortos momentos de actividad y de reposo la primera media hora, luego más activa.

Relación con los otros

- Con pares: Poca proximidad sin interacción, huida de la proximidad, se aleja de sus pares. Mira a los otros sin actuar y no reacciona, si le sacan los cubos se aleja.
- Imitación: la niña el juego con los cubos de sus pares

SESIÓN N° 12

Fecha: 15/08/2011

Sistematización de los Indicadores de la Sesión:

VARIABLE GENERAL: EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ		
MOMENTOS	VARIABLE INTERMEDIA	INDICIOS E INDICADORES
RE		Participa, está sentada en el círculo, manteniendo contacto visual con pares y adultos mientras hablan. Emite sonidos guturales y pequeñas ecolalias agitando sus manos por unos segundos.
ESM	<u>Proyecto de acción:</u> Posicionamiento y orientación: Transporte y locomoción: Toma y manipulación del objeto destino: <u>Comunicación:</u> Corporales: Vocales: Visuales: Espaciales: <u>Tipos de juegos:</u> Juegos de Reaseguramiento Juegos pre-simbólicos y simbólicos.	Se observa más organización Posturas bajas, intermedias y altas. Se orienta a su objetivo de manera controlada, lenta y tono crispado. Toma los materiales, enviste, palmea, apila, busca de nuevas sensaciones placenteras, agrupa y destruye. Movimientos ágiles con giros y balanceos controlados. Arma un camino con los cubos, se sienta y finalmente se para y camina con ayuda de la Psicomotricista. Gestos controlados en la construcción. Precisa y ajustada cuando acomoda los cubos. Mayor variedad y cantidad de gestos. Sonidos guturales con variantes en la altura de la voz, pocos mutismos y ecolalias. Miradas sostenidas, perdidas por momentos y con mayor frecuencia contacto visual a pares y adulto. Se aleja con menos frecuencia y busca por momentos acercarse corporalmente con el adulto y pares. Con más frecuencia se queda y participa de la propuesta de sus pares o adulto. Destruir – construir- Reunir- Separar- Placer sensoriomotor Representación de cantar y bailar (sonidos con ritmos, balanceos, palmaditas a los cubos)
Rep.		Participa en el momento de dibujo, realiza garabatos y se mantiene sentada hasta que pasamos al próximo momento.
RS		Se acerca al círculo, se observa seria, agarra sus zapatillas y señala sus pies.

Análisis de la sesión doce a partir de los indicios e indicadores

Relación consigo mismo y con su imagen en el espejo:

En esta sesión la niña se encuentra con un predominio hipotónico cuando observa y en momentos de juego de destrucción y construcción tiene su tono crispado, acostada momento de autorregulación especialmente después de actividades intensas.

Hay un aumento en el tono cuando salta de la mesa, en un principio salto agarrándose de la mesa, con ayuda del adulto y luego sola con su centro de gravedad bajo. Luego se observa el tono bajo en las actividades de representación y cierre. Hay frecuentes y largos momentos de distensión y tono por momentos crispados cuando es ayudada a caminar por arriba de los cubos.

- Equilibrio: Estable y con coordinación y control del propio cuerpo al caminar y desplazarse en la Sala: Trata de controlar sus gestos en los juegos de construcción y en el momento que arma el camino de cubos. Controla el deslizamiento en la mesa bajando primero con los pies y a lo largo de la sesión se observa más segura y distendida en el salto.
- Coordinación y control de su propio cuerpo: Precisa y ajustada al comienzo y luego se distiende cuando es acompañada con adulto o pares al realiza juegos de equilibrio.
- Posturas predominantes de pie, acostado, deslizándose sobre los objetos, cuadrupedias, variaciones rápidas de a la horizontal a la vertical.
- Emociones: su rostro se observa serio cuando construye. Risueña cuando realiza movimientos rítmicos y gira. Se inquieta cuando se mira al espejo.
- Relación con su imagen en el espejo: Se observa frecuentemente en situaciones dinámicas, desplazándose, caminando. A veces manipulando objetos. Muecas de formas esporádicas. Se mira por pocos segundos.

Relación con el espacio:

Otorga en la mayor parte de la sesión el espacio en donde se encuentra el material sensoriomotor blando. Permanece poco tiempo en el espacio en donde se encuentra el material sensoriomotor duro (mesa). Poco en otros espacios. No inviste espacio de la representación. La forma en que inviste los espacios: Diferentes ritmos, predominio de ritmo lento en la sesión, saltos al vacío controlados, trayectos repetidos lineales de ida y vuelta al

espacio de construcción, pasa repetidamente por el espacio, tiempo y material para la expresividad predominantemente sensorio-motriz.

Relación con los objetos:

Utilización estereotipada al principio, luego de forma diversificada creando un nuevo proyecto de acción.

- Utilización sensorial: búsqueda de sensaciones, se frota, se desliza y se aferra a los cubos.
- Utilización pulsional, destrucción y se aferra.
- Utilización simbólica: no se observaron.
- Utilización instrumental: Ligada a la descentración con cubos, junta y alinea cubos como puentes o camino y también gráfica.

Relación con el tiempo:

En el ingreso a la Sala no hay demora, se dirige luego de sacarse las zapatillas inmediatamente al círculo de sillas junto a sus pares y adulto. Se queda mucho tiempo (30 minutos) en donde se encuentra el material sensoriomotor blando, luego sigue en el sensoriomotor duro en escasos momentos y luego vuelve al blando a realizar el juego.

Relación con los otros:

Con pares es de proximidad sin interacción, la huida de la proximidad es menos evidente, se aleja de quién le saque o intente acaparar sus cubos y los mira sin actuar.

En cuanto a la imitación se observa una interacción en juego de construcción.

Comparte con pares que se acercan y colocan cubos en su torre y en una ocasión es buscada en juegos cortos de construcción de torres.

Fecha: 05/10/2011

Sistematización de los Indicadores de la Sesión

VARIABLE GENERAL: EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ		
MOMENTOS	VARIABLE INTERMEDIA	INDICIOS E INDICADORES
RE		Si participó, se mantiene sentada y atenta a sus pares y adultos manteniendo contacto visual y emitiendo sonidos acompañado de gestos movimientos de manos.
ESM	<p><u>Proyecto de acción:</u> Posicionamiento y orientación Transporte y locomoción Toma y manipulación del objeto destino <u>Comunicación:</u> Corporales</p> <p>Vocal:</p> <p>Visuales:</p> <p>Espaciales <u>Tipos de juegos:</u> Juegos de Reaseguramiento</p> <p>Juegos pre- simbólicos y simbólicos.</p>	<p>Posturas bajas, intermedias y altas. Se orienta a su objetivo de forma dinámica y segura. Lo toma, enviste, apila, busca de nuevas sensaciones de traslados y balanceos</p> <p>Movimientos rápidos y armónicos. Gran variedad de gestos Sonidos guturales con variantes en la altura de la voz, sonidos y menciona algunas monosílabas acompañada de expresiones. Miradas atentas manteniendo contacto visual con pares y adulto. En pocas ocasiones se aleja y observa.</p> <p>Hay acercamientos en el juego grupal y mantiene contacto. Juegos de placer sensoriomotriz: giros, balanceos, equilibrio y desequilibrio. Juegos de omnipotencia. Juego simbólico de envoltura.</p>
Rep.		Participa realizando garabatos en su hoja con muchos colores.
RS		Se queda en su silla, miradas con contacto visual a los pares y adultos. Se observa inquieta y expresiva con gestos y sonidos.

Análisis de la sesión diecisiete a partir de los indicios e indicadores

Relación consigo mismo y con su imagen en el espejo:

En esta sesión el tono de la niña evidencia un tono relajado en la mayor parte del tiempo, hay frecuentes y largos momentos de distensión cuando es transportada con la tela en el piso, en la engarilla de juguete y cuando es hamacada con la tela tanto por el adulto y por sus pares. Su tono se crispa cuando se para en la engarilla y se tiene que agarrar de la psicomotricista.

- Equilibrio: Estable y dinámica en la búsqueda de equilibrios. Evidencia solidez de sus apoyos en el equilibrio estático y dinámico, efectuando ajustes tónicos y posturales en desequilibrios.
- Coordinación y control del propio cuerpo: Es coordinada, evidenciando armonía corporal en el espacio y en el ajuste tónico, postural y emocional en los cambios de ritmo y la amplitud del gesto que realiza.
- Posturas predominantes acostado, deslizándose sobre los objetos (tela y engarilla), cuadrupedias, balanceos, variaciones rápidas de lo horizontal a la vertical, posturas de inmovilización en relación al espacio vertical y horizontal. Modificaciones y creaciones en formas de ser desplazada sobre el objeto (engarilla y tela) acostada, sentada, de costado, agarrada y sin agarrarse colocando sus manos en el costado de su cuerpo o cruzadas sobre el pecho.
- Emociones: En su rostro se observa una emoción predominantemente risueña, expresiva y alegre en los juegos con el adulto y sus pares. En esta sesión evidencia una alta disponibilidad emocional al juego y a la comunicación con pares y adultos.
- Relación con su imagen en el espejo: Se observa frecuentemente en situaciones dinámicas y más durante los juegos de ser desplazada sobre objetos, desplazándose, caminando, hace muecas más de una vez. Alegre, interesada frente al espejo, pasa y se mira.
- Relación con el espacio: En esta sesión se puede observar que inviste la mayoría de los espacios. Permanece mucho tiempo en el espacio en donde se encuentra el material sensoriomotor blando. Poco en otros espacios. Permanece un corto tiempo en el espacio de la representación donde agarra la tela y se envuelve y luego se sienta en ella. Los espacios

los inviste caminando, manteniéndose parada o sentada sobre las telas u objetos en que es desplazada, trayectos repetidos lineales y a veces redondeados.

Relación con los objetos:

Su utilización diversificada y principalmente sensorial en búsqueda de sensaciones se desliza, se aferra, se hunde, acaricia, se envuelve. En el espacio de Representaciones se sienta a graficar.

Relación con el tiempo:

Permanece con mayor duración (treinta minutos) en el material sensoriomotor blando, luego sigue en el sensoriomotor duro escasos momentos y luego vuelve al sensorio motor blando cuando se juega a la hamaca. Esto sucede cuando la niña se acuesta en una tela que tenían dos compañeros, la envuelven y comienza el juego de suspenderla en reiteradas veces durante quince a veinte segundos en el aire manifestando placer.

Relación con los otros:

- Con pares: Proximidad con interacción, no se evidencian huida de la proximidad de pares o el adulto. Mira a los otros y actúa acompañando la acción de ellos o provocando nuevas acciones.
- Imitación: Se evidencia en algunos momentos cuando imita a sus pares con la tela, en donde es imitada por sus pares en el juego de traslados y desplazamientos sobre los objetos (tela y engarilla). Se evidencian muchas interacciones en juego con pares y adultos. Comparte con pares y adulto en cambios de roles (envuelve y es envuelta- desplaza por el piso y es desplazada y hamaca y deja ser hamacada). Predominantemente son juegos cortos y de alta demanda corporal como las suspensiones, envolturas y desplazamientos.

SISTEMATIZACIÓN DE DATOS GENERAL

Este cuadro permite observar los diferentes momentos y principalmente el foco de atención en la cantidad y calidad de interacciones que realiza la niña en estas 3 sesiones de Psicomotricidad.

Variable general : EXPRESIVIDAD MOTRIZ													
VARIABLES INTERMEDIAS		Fechas de Sesiones seleccionadas											
		04/05/2011				15/08/2011				06/10/2011			
Momentos de la Sesión:		RE	SM	R	RS	RE	SM	R	RS	RE	SM	R	RS
PROYECTO DE ACCIÓN	Posicionamiento Orientación Transporte y Locomoción					■	■		■	■	■	■	■
	Intención en la toda y manipulación del objeto destino		■			■	■	■		■	■	■	■
	Búsqueda de nuevas sensaciones placenteras		■				■				■		
TIPO DE JUEGOS EN DIFERENTES ESPACIOS	Juegos de Realización	Construcción y Destrucción		■				■			■		
		Equilibrio y Desequilibrio						■			■		
		Juego de Envoltura									■		
	Juegos Simbólicos y Simbólicos	Juegos de Disfraces									■		
		Juego de Omnipotencia									■		
CALIDAD Y TIPO DE INTERACCIÓN	Corporales					■	■	■	■	■	■	■	■
	Vocales					■	■			■	■	■	■
	Espaciales		■			■	■	■	■	■	■	■	■
	Interacción con los otros					■	■		■	■	■	■	■

Análisis General:

La finalización de este largo recorrido con la niña y su desarrollo comunicativo, emocional y simbólico durante la intervención como Psicomotricista, en la que el juego fué el medio en las sesiones, con la familia, con la docente y con el grupo de niños en el Jardín de Infantes.

En los tres ámbitos fue necesaria la iniciación y mantenimiento de la atención conjunta en cada una de las actividades desarrolladas.

El desarrollo comunicativo de la niña se vio involucrando en la interacción comunicativa expresando iniciativa a través de gestos y del uso del lenguaje verbal; de esta manera, integró (aprendió) a considerar al otro en la conversación.

Cuando la niña empezó a utilizar el lenguaje verbal con intencionalidad resultaba difícil, ya que no se le entendía lo que decía y sus expresiones eran monótonas.

Un tiempo después empezó a hacer variaciones en la entonación.

Algunas de las estrategias utilizadas para el desarrollo del juego en las sesiones de Psicomotricidad junto a la Terapeuta que la acompañaba y con el grupo de niños en el Jardín se dirigieron a dar respuesta social a cualquier intento de comunicación de la niña; así todo empezó a girar hacia el lugar donde se escuchaba esta forma de comunicación.

Por ejemplo, (todos los que acompañábamos a la niña) tratábamos de entender lo que decía y se respondía lo que se creía que correspondía a la situación comunicativa. Esto generó la necesidad de comunicación para establecer vínculos con los otros.

Fue en las sesiones de psicomotricidad Grupal cuando los otros niños empezaron a entender lo que la niña decía y expresaba con su cuerpo.

Comenzamos a responder con más frecuencia a sus intentos de comunicación, lo cual la motivó a continuar con las interacciones; aunque al inicio eran breves, después se complejizaron un poco.

Estas formas de interacción, como por ejemplo el juego de derribar o construir torres “no, yo, si, ahora, vení...”, posibilitaron el desarrollo de habilidades para hacerse entender por los demás y para disfrutar de las interacciones con los otros.

Esto provocó en sus compañeros la iniciativa para jugar con la niña ya que podía entender sus necesidades.

Intersubjetividad: en las sesiones se observó que la niña empezó a compartir su atención respecto a objetos, después comenzó a participar en juegos y atendía tanto a las acciones realizadas con el objeto como a la otra persona.

Se enumeraran los tres momentos más significativos en las sesiones

(extraídos de las sesiones seleccionadas y analizadas anteriormente):

El primero: Se observa la niña realiza un juego con los cubos, donde pudo ser parte del juego de construcción en donde cada uno tira un cubo y lo colocaban uno arriba del otro de forma ordenada. Incluso ella además de colocar los cubos los acomodaba para que estuvieran derechos, porque entendía (por varias situaciones de ensayo-error que había vivenciado) a que se caerían con facilidad si no estaban derechos.

El segundo: Se observa la niña ordena los cubos en el piso y comienza a caminar por arriba (se caía con facilidad hasta que la Psicomotricista le ofrece un apoyo) para pasar caminando y luego lo intenta sola en cuadrupedia, luego se colocan al comienzo de la fila de cubos para pasar y la niña se coloca atrás con ellos accediendo a que participaran de su juego.

El tercero: Es el más significativo (sesión analizada precedentemente) es cuando explora diferentes situaciones de "ser trasladada" (en el piso sobre una manta, sentada en una engarilla de juguete por mí y por sus pares) hasta que sus pares levantaban las mantas realizando situaciones de suspensiones en donde ella era levantada y luego ella también quería levantar a sus pares, manifestando tolerancia a la espera y a los cambios de roles.

La posibilidad de ponerse en el lugar del otro (empatía) se observó en algunas de las situaciones de juego cuando la niña sintió la necesidad de demostrar empatía al evidenciar acercamientos a sus pares y adultos en la colaboración y participación afectiva en varias situaciones.

El desarrollo simbólico desde la iniciativa en la imitación de acciones, se evidenciaron transformaciones en la realización y en la imitación de acciones.

Primero, la niña empezó a interesarse por las acciones que realizaba el otro: tanto el adulto como los niños; después, inició con la repetición de acciones que observaba del otro en el mismo instante que ocurrían; luego, empezó a repetir acciones en momentos diferentes a los de la realización de la acción del otro, estas acciones eran estereotipadas; y, por último, las acciones que imitaba eran realizadas por su propia iniciativa con un objetivo.

Al inicio, estas acciones eran aisladas, después se presentaron acciones dobles y poco a poco empezaron a desarrollarse secuencias de acciones coordinadas entre la niña y el adulto o los otros niños.

La iniciativa en la imitación de acciones posibilitó el desarrollo de acciones simbólicas.

En el juego grupal, la niña tuvo la posibilidad de considerar diferentes perspectivas de acuerdo a los diversos roles que participaban y que asumía en cada temática.

En un primer instante, la niña requirió del apoyo del adulto para participar en el juego de manera constante, después empezó a participar en los roles -aún con apoyo del adulto, aunque de manera inestable- esto quiere decir que realizaba algunas acciones y después desistía.

Se destaca el incremento de participación en tiempo (duración en el juego) donde ella se veía realizando acciones correspondientes al rol con apoyo del adulto. Se observó la participación en el juego inicial de tres minutos, después cinco minutos, luego diez minutos y finalmente treinta minutos.

En los cuadros anteriores, se presentan los indicadores de desarrollo comunicativo, emocional y simbólico en la niña durante el juego.

Un ejemplo claro es en el momento en que ya no se precisaba de su Maestra de apoyo de manera presencial en las sesiones, aunque esta se encontraba afuera y cerca de la entrada por si la niña llegara a necesitar algo.

La niña sabía que su maestra estaba afuera y (le tomó varias clases) miraba varias veces afuera para ver si verdaderamente estaba.

La niña utiliza algunas gestos deícticos, acuerdos o claves gestuales como extender el brazo señalando objetos o personas, mirar a un compañero en el caso que lo nombráramos, también sabe que le tocaba ir a la Sala de Psicomotricidad y señalaba en un calendario que le tocaba ir en el próximo grupo y lo acompañaba con expresiones corporales de alegría (saltando y levantando los brazos o enojada cruzándose de brazos y dándole la espalda) y algunas veces decía “ahhh vaaa ta...” con la intencionalidad sumada a la gestualidad todos entendían que ella irá al lugar después de..., para iniciar una conversación.

El adulto con frecuencia le ayuda a la niña a mantener el tema de la conversación. Al final del año ya nombra objetos, personas, lugares y acciones que realizan otros y que ella misma realiza. Utiliza frases como “auto”, “salto”, “yo pelota”, “quero aro” y una muy significativa que nos comentó la mamá, que le había dicho “te quiero” a su papá durante un juego en su casa.

Todo esto nos permite observar en ocasiones, una estructura gramatical clara de acuerdo a la intención.

La niña imita gestos faciales y corporales del adulto y de otros niños; también imita acciones con los objetos y repite sonidos, palabras y frases.

Responde a peticiones de otros entregando objetos o realizando acciones que le solicitan.

En cuanto al desarrollo emocional ella manifiesta alegría, también expresa enojo, susto y tristeza por medio de expresiones faciales y corporales.

En cuanto al desarrollo simbólico, realiza acciones imaginarias con sus manos y gestos en situaciones de juego, utiliza sus manos y realiza gestos para comer, dormir y abrazar.

Este estudio de caso determina la importancia del diseño e implementación de la Práctica Psicomotriz.

Las formas de juego en la sala de psicomotricidad (en sesiones individuales y en sesiones grupales) se vieron reflejadas en distintos niveles:

A nivel comunicativo, la psicomotricidad facilitó el desarrollo de habilidades como la iniciativa en la interacción comunicativa (turnos) y en la participación de acciones conjuntas de reciprocidad emocional, la intersubjetividad y la posibilidad de ponerse en el lugar del otro (empatía o cognición social).

Asimismo, esta dinámica permitió que la niña desarrollara habilidades relacionadas con el uso de palabras y la construcción de frases con intencionalidad comunicativa.

A nivel emocional, la niña desarrolló habilidades para reconocer, comprender y expresar emociones al empezar a entender la perspectiva de los otros; también buscaba información en las interacciones con el otro y experiencias emocionales.

A nivel simbólico, desarrolló habilidades para utilizar un objeto como sustituto de otro realizando las acciones características del objeto sustituido.

Se señala el carácter interdependiente del desarrollo comunicativo, emocional y simbólico que la niña desarrolló en el juego: La comunicación se mediatizó a través de gestos y expresiones verbales y no verbales de los otros, lo que contribuyó con la posibilidad de utilizar medios externos como estrategias de organización de la actividad.

Al desarrollar habilidades comunicativas durante su participación en las sesiones fortalecieron habilidades emocionales y simbólicas debido a que ella aprendió a interactuar con los otros y a entenderlos.

Durante la intervención, tanto la familia como las docentes de la Institución Educativa comprendieron de qué manera podían ayudar a la niña a expresar sus ideas y emociones.

Algunas de las estrategias que se implementaron fue que los adultos se dirigieran a la niña adecuadamente en el uso del lenguaje, considerando las necesidades de desarrollo psicológico de la niña para resolver situaciones diversas, con la intencionalidad de facilitar el uso del lenguaje.

Por esta razón, se reconoce que en el caso del autismo es importante trabajar colaborativamente con la familia en la Institución Educativa.

La existencia de diversos enfoques de intervención para los niños con esta dificultad sugiere la necesidad de reflexionar respecto a los programas que se diseñan.

Se recomienda diseñar programas de manera individual de acuerdo a las necesidades de desarrollo psicológico de cada niño con el fin de impactar de manera positiva su vida y de promover su bienestar emocional y el de su familia.

En este estudio de caso el enfoque como Psicomotricista tuvo implicaciones teóricas y prácticas al exponer el juego como actividad que promueve el desarrollo psicológico del niño con autismo.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES

Esta investigación concluye que el juego impactó el desarrollo comunicativo, emocional y simbólico de la niña estudiada.

La efectividad de la Psicomotricidad como intervención.

Las consideraciones metodológicas de este estudio se pueden aplicar a otros niños o niñas con autismo. La forma de evaluación y la Práctica Psicomotriz, el Programa Psicomotriz permitió abrir nuevas perspectivas en el desarrollo psicológico y promover el bienestar emocional de la niña y el de su familia.

Un ambiente educativo que promueve espacios para vínculos cálidos y afectivos, en el que se usa el juego al mismo tiempo es, sin duda, una de las mejores vías para promocionar la comunicación en los niños y niñas con autismo.

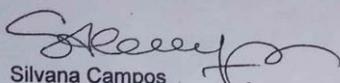
Somos seres de trato y significancia, en este camino se pudo reconocer el posicionamiento, que se ancló en el respeto y acompañamiento, gracias a esto la Investigadora encontró una bella y amorosa niña que solo necesitaba descubrir la forma para expresar sus necesidades y así acceder a la comunicación con pares y adultos.

La práctica psicomotriz fue el camino en donde ella logró transitar de múltiples maneras, principalmente de forma placentera y cuidadosa.

Permitiendo evidenciar los procesos de comunicación y formas de expresarse, ser entendida por sus pares, dentro y fuera de la Sala para poder llegar a un clima armónico en donde se respetaban los espacios y tiempos que ella necesita para lograr mejores formas de ser y estar en su mundo.

ANEXO

Quedo a disposición de quien lo requiera para cualquier duda o sugerencia del presente informe.
Saluda atentamente.



Silvana Campos
Terapeuta del Lenguaje
Mat.: 310

INFORMES DE
TERAPEUTAS

INFORME PEDAGOGICO-TERAPEUTICO

ALUMNA: [REDACTED]
EDAD: 5 AÑOS
ESCUELA: LAPRIDA
AÑO ESCOLAR: NIVEL INICIAL, SALA DE 4 TURNO MAÑANA
DOCENTE DE APOYO: CINTIA COMELLAS
FECHA DEL INFORME: JUNIO 2011

DIMENSION PEDAGOGICA

La alumna comienza a asistir al jardín el 21 de marzo del corriente año ingresando con apoyo del programa provincial de integración. Comienza asistiendo durante una hora reloj, luego se aumenta a dos horas y a partir del 16 de mayo se incorpora jornada completa con la compañía de un docente de apoyo durante toda la semana. Recibe apoyo de la escuela Ferreira con una frecuencia de una vez por semana (los días martes). Sofía se ha adaptado al horario escolar, cumpliendo jornada completa al igual que sus compañeros.

La alumna tiene incorporado diferentes contenidos. Reconoce las vocales, su nombre y las letras que los componen, los números, los colores, los alimentos de la tabla nutricional y las figuras geométricas planas.

Disfruta del trabajo con pinceles y temperas. También de las actividades que requieran del uso de plasticola. En las actividades en el plano o con materiales su atención es más sostenida. Permanece en su lugar por más tiempo que en las actividades orales. Le gusta utilizar diferentes colores para realizar las tareas. Ha logrado un buen manejo de los fibrones. Prefiere los de mayor grosor.

En cuanto al lenguaje se observa un incremento del mismo, utilizándolo con intención comunicativa. Pide pinceles, ronda, colores, tijera, pelota, seño Analía, etc. En situaciones de juego pide y demanda acciones: sentate, agarrate, caminar. Cabe destacar que en este último periodo ha utilizado frases para comunicarse de dos y tres palabras.

DIMENSION SOCIAL

Participa de las rondas y canciones. En ocasiones las canta cuando estas han terminado. Disfruta de las rondas por lo cual ella misma las solicita.

Acepta la mediación y el modelado de su docente de grado y de su docente de apoyo. Busca el contacto físico y visual. Sigue las consignas y trabaja en su lugar. En este último periodo se ha observado que su tiempo de concentración ha aumentado paulatinamente.

Sofía reconoce a su docente de grado y en ocasiones la llama por su nombre.

En los recreos prefiere correr o jugar con pelotas. No inicia juegos con sus compañeros, pero acepta cuando le ofrecen algún juguete o merienda. En ocasiones a participado de corridas o juegos de cosquillas con sus compañeros.

DIMENSION CONDUCTUAL

La alumna ha adquirido hábitos de higiene, de trabajo y de orden con cierta autonomía e independencia. Todos los días al llegar cuelga su mochila en el perchero y coloca el cuaderno de comunicaciones en el escritorio de la docente. Sofía tiene un ganchito fijo. Progresivamente se ha disminuido la necesidad de repetir la instrucción.

A la hora de la merienda busca su bolsa de higiene y se lava las manos sola. Guarda sus pertenencias y busca los elementos para merendar. Al finalizar la hora de la merienda Sofía guarda y ordena sus elementos en su mochila.

BIBLIOGRAFÍA

- Artigas-Pallares, J. y Paulab, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Aucouturier, B. (2004). *Los Fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Bruner, J. (1987). *Realidad Mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Chokler, M. (1999). *Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Buenos Aires: Ediciones Ariana-Fundari
- Chokler, M. (2005). *Los organizadores del desarrollo psicomotor, del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Coromines Vigneaux, J. (1991). *Psicopatología y desarrollo arcaico*. Barcelona: Spax.
- Frid, U. (1998). *Autismo*. Buenos Aires: Alianza Editorial
- Golse, B. y Bursztejn, C. (1992). *Pensar, Hablar, Representar. El emerger del Lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Greenspan, S. y Wieder, S. (2006). *Comprender el autismo. Un recorrido por los*
- Muratori, F. (2008, 2009). *Revista de Psicopatología del niño y del adolescente*.
- Peralta, M. y De la Vega, V. (2007) *Metodología de la Investigación Científica y Psicomotricidad Operativa*. Mendoza: E.F.E.
- Siegel M. & Beaulieu A. (2008). Psychotropic Medications in Children with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review and Synthesis for Evidence-Based Practice. Recuperado de: <https://www.pediatrintegral.es/numeros-antteriores/publicacion-2012-12/los-trastornos-del-espectro-autista/>
- Vasen, J. (2015). *Autismos: ¿espectro o diversidad? Familias, maestros y profesionales ante el desafío de repensar etiquetas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Editorial Noveduc.
- Autismo Diario, (2011). Medicación y Autismo: Revisión Sistemática. *Autismo Diario*. Recuperado de: <https://autismodiario.com/2011/12/13/medicacion-y-autismo-revision-sistemica/>

Rabadán Martínez M. y Serrabona J. (2017). El abordaje Psicomotriz en niños con autismo. *Revista EIPEA*, (2), 34-36. Recuperado de: http://www.eipea.cat/docs/eipea_Revista%20num.2_Castellano.pdf

ÍNDICE

DEDICATORIAS	¡Error! Marcador no definido.	04
AGRADECIMIENTOS		05
INTRODUCCION		06
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA		08
CAPITULO I: DISEÑO METODOLOGICO		12
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO		15
CAPITULO III: EMERGENTES, SELECCIÓN DE INDICADORES Y SINTESIS.....		35
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES.....		47
ANEXOS		54
BIBLIOGRAFÍA		59
ÍNDICE		591