TRABAJO DE FIN DE GRADO

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2023/2024

CONVOCATORIA JUNIO

LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN INFANTIL

AUTORA: Blanco Infante, Sandra

En Fuenlabrada, a 1 de junio de 2024

ÍNDICE

1. RESUMEN **2**
2. INTRODUCCIÓN **3**
3. MARCO TEÓRICO **5**
3.1.- ¿Qué es el trastorno del espectro autista? 5
3.1.1.-Características del trastorno del espectro autista (TEA) 6
3.1.1.2.- Características cognitivas. 8
3.1.2- Teorías del autismo 8
3.1.2.1.- La teoría de la mente 8
3.1.2.2.-La teoría de la coherencia central débil 9
3.2.- El TEA en centros ordinarios 11
3.2.1.- Metodología TEACCH 12
3.3.- La lectoescritura en educación infantil 13
3.3.1.- Factores que intervienen en el desarrollo de la lectoescritura. 14
3.4.- Adquisición de la lectoescritura en niños TEA 15
3.4.1.- Método de Lectura Globalizada 16
3.5.- Beneficios de la lectura en niños TEA 18
3.6. Sistemas alternativos de comunicación e intervención 20
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA **22**
4.1 Contextualización 22
4.2. Metodología de la propuesta 23
4.3.Objetivos 25
4.4. Contenidos 26
4.5.Temporalización 27
4.6. Propuesta de actividades y evaluación 28
5. CONCLUSIONES **35**
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **37**

1. RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado, titulado “La lectoescritura en niños con trastorno del espectro autista en educación infantil”, investiga las características tanto del TEA como de la lectoescritura, con el objetivo de buscar un método eficaz para el proceso de enseñanza de la lectoescritura a niños TEA.

El estudio de la lectoescritura en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) implica un análisis detallado de las dificultades específicas que enfrentan en el proceso de aprender a escribir y leer, contemplando sus necesidades individuales y las características únicas de su condición. Esta investigación no solo identifica los desafíos que encaran los niños con TEA, como complicaciones en la comprensión de símbolos y secuenciación de tareas, sino que también busca desarrollar estrategias efectivas para abordar estas dificultades de manera personalizada.

La importancia de esta investigación arraiga en su capacidad para informar el diseño de programas de intervención adaptados a las necesidades específicas de cada niño con TEA. Estos programas buscan no solo promover la adquisición de habilidades de lectoescritura, sino también incentivar la inclusión de los niños con TEA en el entorno educativo. Al proporcionar intervenciones personalizadas, se busca potenciar el desarrollo académico y personal de estos niños, ofreciéndoles las herramientas necesarias para alcanzar su máximo potencial. En última instancia, el propósito es crear un entorno educativo inclusivo que apoye el crecimiento y el triunfo de todos los niños, independientemente de sus diferencias individuales.

Palabras clave: Trastorno de espectro autista (TEA), Lectoescritura, Necesidades educativas especiales (NEE), Metodología.

2. INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación trata de analizar y evaluar las estrategias y metodologías utilizadas para la enseñanza de la lectoescritura en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La prevalencia del TEA ha aumentado considerablemente en las últimas décadas, afectando aproximadamente a 1 de cada 54 niños, según los datos más recientes (Centers for Disease Control and Prevention, 2020). Este incremento en la prevalencia subraya la importancia de desarrollar y perfeccionar métodos de enseñanza que sean eficaces para estos estudiantes.

Por esta razón, en este trabajo de fin de grado se investigan tanto las características del trastorno del espectro autista como las particularidades del proceso de lectoescritura. El objetivo principal de esta indagación es identificar y diseñar métodos educativos que permitan a los niños con estas dificultades adquirir habilidades de escritura y la lectura de manera efectiva. Dado que los niños con autismo presentan características cognitivas, sociales y afectivas diferentes a las de un niño ordinario, es fundamental realizar un análisis detallado y profundo de estas diferencias. Esto incluye comprender cómo procesan la información, cómo interactúan socialmente y cómo experimentan sus emociones.

El conocimiento detallado de estas características es crucial porque permite el desarrollo de estrategias educativas personalizadas y adaptadas a las necesidades específicas de cada niño con TEA. Entender las diferencias cognitivas implica reconocer que estos niños pueden tener dificultades con la comprensión de símbolos, la secuenciación de tareas y la motricidad fina, lo cual afecta directamente su capacidad para aprender a leer y escribir. En el ámbito social, los niños con TEA pueden tener problemas para interpretar las señales sociales y comunicarse eficazmente, lo que puede influir en su participación en actividades grupales y en el aprendizaje colaborativo (American Psychiatric Association, 2013).

Además, las características afectivas de los niños con autismo, como la dificultad para regular emociones y la sensibilidad a ciertos estímulos, deben ser consideradas al diseñar el entorno de aprendizaje. Al tener en cuenta todos estos aspectos, es posible crear un entorno educativo que no solo sea más inclusivo, sino que también maximice el potencial de aprendizaje de cada niño (Baron-Cohen, 1995). Por lo tanto, este trabajo de fin de grado se enfoca en desarrollar una comprensión integral de las necesidades y características de los niños con TEA, con el fin de diseñar e implementar estrategias educativas que les permitan alcanzar su máximo potencial en el ámbito de la lectoescritura.

La lectoescritura es un proceso fundamental que se inicia en el segundo ciclo de educación infantil, generalmente cuando los niños tienen entre 3 y 6 años. Este fase abarca el desarrollo de habilidades tanto de lectura como de escritura, las cuales son esenciales no solo para el éxito académico, sino también para la integración social y la comunicación efectiva. Aprender a leer y escribir permite a los niños acceder a un mundo de conocimientos, expresarse con claridad y participar activamente en su comunidad educativa y social. Para los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el proceso de adquisición de la

lectoescritura puede iniciarse también a estas edades tempranas. Sin embargo, estos niños presentan necesidades y ritmos de aprendizaje que pueden diferir significativamente de los de sus compañeros en un aula de educación ordinaria. Las dificultades específicas que enfrentan, como problemas en la comprensión de símbolos, secuenciación de tareas y motricidad fina, requieren enfoques educativos diferenciados. Además, pueden tener variaciones en la atención, el procesamiento sensorial y la comunicación, lo que afecta cómo interactúan con el material didáctico y el entorno educativo. (Koegel & Koegel, 2006).

Por ello, es crucial utilizar metodologías específicas que no solo aborden estas necesidades particulares, sino que también faciliten la adquisición de conocimientos de manera eficaz. Estas metodologías deben ser altamente adaptativas y flexibles, capaces de ajustarse a las cualidades individuales y los intereses de cada niño con TEA. Por ejemplo, el uso de enfoques multisensoriales puede ser beneficioso, incorporando materiales visuales, auditivos y táctiles para mantener la atención y mejorar la comprensión. Además, la estructuración del entorno de aprendizaje y la previsibilidad de las actividades son componentes clave para ayudar a estos niños a sentirse seguros y concentrados (Koegel & Koegel, 2006).

El presente proyecto de investigación aborda la necesidad de desarrollar un plan de enseñanza efectivo para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto educativo. Aunque el programa propuesto aún no ha sido implementado, representa una propuesta de intervención que busca abordar las necesidades específicas de los alumnos con TEA. A través de la investigación y la reflexión realizada durante su elaboración, se aspira a participar en el desarrollo de estrategias efectivas para la enseñanza, educación y aprendizaje de ACNEE (alumnos con necesidades educativas especiales), promoviendo una educación inclusiva y equitativa para todos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1.- ¿Qué es el trastorno del espectro autista?

El autismo, según la investigación de Ramírez (2015), se define como un trastorno del desarrollo que impacta en tres áreas fundamentales: la interacción social, la comunicación y la flexibilidad en el comportamiento, la cognición y los intereses. Estas alteraciones pueden presentarse de manera singular en cada individuo, dando lugar a una gran diversidad de manifestaciones dentro del espectro autista.

El término "espectro" se utiliza para describir esta diversidad, que abarca desde formas más severas hasta más leves del trastorno. Esta variabilidad refleja el grado de afectación que cada persona experimenta a lo largo de diferentes etapas de su vida y en distintos contextos. Dentro del espectro autista, encontramos una amplia variedad de síntomas y comportamientos que pueden diferir considerablemente entre los individuos. Al mismo tiempo que algunos pueden enfrentarse a importantes retos en la comunicación verbal y no verbal, otros niños pueden demostrar capacidades lingüísticas avanzadas pero presentar impedimentos en la interacción social y la flexibilidad cognitiva. Además, es común observar que muchas personas en el espectro autista muestran intereses intensamente focalizados y patrones repetitivos de comportamiento. Esta complejidad en la presentación del autismo subraya la necesidad de enfoques individualizados y comprensión hacia las necesidades específicas de cada individuo dentro del espectro autista.

Ramírez, M. (2015) también menciona que en el autismo generalmente pueden comenzar a notarse síntomas entre los 2 y 3 años de edad, aunque siempre hay excepciones como en los casos no tan graves, que puede no ser identificado hasta que el niño no tenga los 6 o 7 años, cuando las demandas sociales y escolares aumentan en complejidad. La identificación temprana y la intervención son cruciales, ya que pueden mejorar significativamente los resultados en el desarrollo del niño. Las intervenciones tempranas suelen incluir terapias conductuales, del habla y ocupacionales, adaptadas a las necesidades específicas del niño. Además, el diagnóstico de autismo no se centra en una prueba única, sino en una evaluación exhaustiva que incluye observaciones de comportamiento, historial de desarrollo y, a menudo, entrevistas con los padres y cuidadores. Los criterios diagnósticos han evolucionado con el tiempo, reflejando un mejor entendimiento de la variabilidad y complejidad del espectro autista.

El TEA, cuyas siglas significan trastorno del espectro autista, es un trastorno del neurodesarrollo cuyo origen es neuro-biológico, el cual comienza en la temprana edad.. Este perjudica al desarrollo de las habilidades sociales, como de la conducta, con la apariencia de conductas e intereses reiterativos y limitados. Presenta una evolución crónica, con diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, según el caso y momento evolutivo. (Ramirez,M. 2015)

En 1994, la publicación del DSM IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales) marcó un hito en la comprensión y distribución de los trastornos del espectro autista (TEA). En este manual, se distinguían varias subcategorías del TEA, como el síndrome de Asperger, el trastorno autista, y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, con el objetivo de proporcionar una clasificación más detallada de los diferentes perfiles dentro del espectro.

Según el DSM IV, el trastorno autista es determinado por deficiencias específicas en la comunicación, la interacción social, y por patrones de conductas, intereses y actividades restringidos, reiterativos y estereotipados. Los síntomas deben estar presentes antes de los 3 años de edad. El síndrome de Asperger, es conocido por adversidades reveladoras en la interacción social y patrones de comportamiento e intereses restringidos y repetitivos, pero sin retraso coonsiderable en el desarrollo del lenguaje y la cognición. A menudo, los individuos con síndrome de Asperger tienen habilidades verbales y cognitivas típicamente desarrolladas. Por último el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, Se utiliza cuando hay serias y convincentes dificultades en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, o cuando hay comportamientos estereotipados o repetitivos, pero no logran los objetivos completos para el autismo o el síndrome de Asperger.

Sin embargo, en 2013, con la llegada del DSM 5, hubo cambios notables en la clasificación del autismo. En esta revisión, las subcategorías mencionadas anteriormente fueron eliminadas, y todas las formas de autismo fueron agrupadas bajo la nomenclatura general de TEA. Este cambio reflejó una evolución en la comprensión del autismo, reconociendo la diversidad de manifestaciones y la importancia de abordarlo como un espectro continuo en lugar de subtipos discretos.

La decisión de unificar las subcategorías en una única clasificación también buscaba simplificar el proceso de diagnóstico y promover un entendimiento más holístico del autismo, identificando que las diferencias individuales dentro del espectro pueden ser sutiles y complejas de categorizar de manera rígida. Este cambio en la clasificación reflejó el avance en el estudio y la comprensión del autismo como un trastorno heterogéneo y complejo, con implicaciones significativas para la práctica clínica y el estudioen el campo.

Las estimaciones basadas en datos del 2012 demuestran que aproximadamente 1 de cada 68 niños de 8 años padecía TEA, según el “Centers for Disease Control and Prevention” (CDC) en EE.UU. Resultados más recientes del CDC en EE.UU., encuentran que el TEA tiene una prevalencia del 2,24% en el 2014, es decir lo padece 1 de cada 45 niños. (American Psychiatric Association, 2014).

3.1.1.-Características del trastorno del espectro autista (TEA)

En 1994, Soto Kanner describió el Síndrome de Autismo Infantil con ciertos rasgos distintivos: dificultad para relacionarse con otras personas, retraso en el desarrollo del habla, uso del lenguaje sin propósito comunicativo, repetición tardía de palabras o frases, inversión

de pronombres, patrones de juego repetitivos y estereotipados, fuerte necesidad de mantener la rutina, falta de imaginación, buena memoria, apariencia física típica, y su diagnóstico se realiza durante la primera infancia. A pesar de todas estas características, Kanner destaca la soledad extrema en la que les gusta permanecer, y la insistencia obsesiva de la invarianza, así como la presencia de actividades monótonas y repetitivas. (Soto Kanner, 1994).

3.1.1.1.- Características de interacción social y comunicativas.

Los niños autistas enfrentan un gran desafío en la interacción social, caracterizado principalmente por dificultades en varias conductas no verbales. Estas dificultades incluyen el mantenimiento del contacto visual, las expresiones faciales y los gestos necesarios para regular una conversación. Además, presentan una ausencia de espontaneidad y una falta de iniciativa para interactuar tanto con sus iguales como con adultos, impidiendo el compartir de emociones, intereses o logros (Soto Calderón, R., 2012). Esta carencia de interacción social puede llevar a un aislamiento significativo y afectar el desarrollo de capacidades sociales esenciales.

En cuanto a la comunicación lingüística, es crucial recordar que el cerebro cuenta con dos áreas esenciales para este proceso. El área de Broca, ubicada en el lóbulo frontal, es responsable de organizar los fonemas para formar palabras y oraciones coherentes. Cuando esta área está dañada, los individuos presentan dificultades para expresarse verbalmente, resultando en un habla poco fluida y agramatical. Por otro lado, el área de Wernicke, situada en el lóbulo temporal, se encarga de procesar y combinar sonidos para crear unidades con significado, cruciales para la comprensión del lenguaje. Si esta área se ve afectada, la persona puede hablar con fluidez, pero lo que dice puede carecer de sentido, y su capacidad para comprender el lenguaje se ve severamente comprometida.

Según Ramírez, M. (2015), todos los autistas presentan distintos niveles de afectación en sus capacidades comunicativas, mostrando adversidades en la comprensión y en la expresión, abarcando aspectos verbales y no verbales. En los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), se observa un retraso o ausencia en el desarrollo del lenguaje. Cuando el lenguaje se desarrolla, estos niños a menudo no saben cómo comenzar o sostener una conversación, lo que los lleva a usar un vocabulario repetitivo o idiosincrático. Esta falta de habilidades conversacionales puede hacer que las interacciones sociales sean confusas y frustrantes tanto para los niños autistas como para quienes intentan comunicarse con ellos.

Ramírez (2015) también señala que las personas autistas de cualquier edad tienen dificultades para interpretar el significado de las miradas, sonrisas, posturas y movimientos corporales, similar a la comprensión literal de las palabras. Esta falta de empatía les impide ser conscientes del estado emocional de los demás. La dificultad para interpretar señales sociales y emocionales contribuye a la percepción de que las personas autistas son indiferentes o insensibles, cuando en realidad es una manifestación de sus desafíos neurológicos. Esta comprensión limitada de las interacciones sociales puede perpetuar su aislamiento y dificultar aún más su integración social y emocional.

3.1.1.2.- Características cognitivas.

La cognición, o funciones cognitivas, se refiere a los procesos mentales que permiten obtener, procesar y crear información, lo cual facilita la intervención activa del individuo en la interacción, percepción y comprensión de su entorno, ayudando en su adaptación al mundo circundante. Existe una marcada diferencia entre la capacidad cognitiva de una persona con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y una persona sin este trastorno. Sin embargo, también hay una considerable variabilidad en las capacidades cognitivas entre distintas personas con TEA (García, 2002).

En ocasiones, las personas con TEA pueden mostrar habilidades específicas muy desarrolladas, como una memoria prodigiosa, la aptitud para ser capaz de hacer cálculos mentales complicados rápidamente, hiperlexia (un gran interés por números y letras), o una notable agudeza visual-espacial. A pesar de estas habilidades, a menudo presentan anomalías en el procesamiento de la percepción visual, como un seguimiento ocular más pausado. También pueden tener dificultades para concentrarse en los estímulos relevantes al tomar decisiones (García, 2002; Dueri, 2002).

En el caso de alumnos con TEA, su atención puede estar centrada en un solo aspecto de un objeto, que a menudo no es el más relevante. Por ejemplo, pueden enfocarse en el color de un objeto y no en su forma, lo que puede dificultar la distinción entre objetos similares, como un tenedor y una cuchara, basándose únicamente en el color. (Dueri, 2002). Según Dueri (2002), aproximadamente el 10% de las personas con TEA poseen habilidades especiales, las cuales suelen estar relacionadas con aptitudes musicales y artísticas.

3.1.2- Teorías del autismo

Para obtener un entendimiento más complejo del autismo, es importante explorar las diferentes teorías que han surgido para explicarlo. Estas teorías abordan diversos aspectos del autismo, como las causas, los mecanismos subyacentes y las manifestaciones clínicas. Al estudiar estas teorías en conjunto, podemos obtener una perspectiva más holística y enriquecedora de esta condición.

3.1.2.1.- La teoría de la mente

La "Teoría de la Mente", conceptualizada por Premack y Woodruff en 1978, es una noción fundamental en psicología que sugiere que los individuos poseen la disposición de reconocer estados mentales, como deseos, intenciones y creencias, tanto en sí mismos como en los demás. Este concepto proporciona una base para comprender cómo las personas perciben y anticipan el comportamiento humano, permitiendo así una mayor comprensión de la cognición social y el funcionamiento interpersonal. La Teoría de la Mente ha sido ampliamente estudiada en diversos campos, como la psicología del desarrollo, la neuropsicología y la psicopatología, y ha demostrado ser crucial para comprender una variedad de procesos mentales complejos, incluida la empatía, la interacción social y la resolución de problemas.

Un grupo de investigadores de la Universidad de Londres, encabezado por Frith y Simon Baron-Cohen, ha propuesto que un déficit específico en la Teoría de la Mente es una característica común en los niños con autismo. Según estos investigadores, esta incapacidad se traduce en una dificultad significativa para presagiar y razonar el comportamiento de otros individuos a partir de sus estados mentales. Este déficit es considerado central para entender los desafíos nucleares del autismo, que incluyen dificultades en la comunicación y en la interacción social (Baron-Cohen, 1995; Leslie, 1987; Frith, 1985, 1986).

Astington (1998) sostiene que la Teoría de la Mente es crucial para el desarrollo social y cognitivo de los niños, ya que les permite entender y participar en la interacción humana. A través de esta habilidad, los niños aprenden a interpretar y predecir las acciones de los demás basándose en la atribución de estados mentales tanto a ellos mismos como a los demás. (Serrano, 2002).

Los estudios sobre la Teoría de la Mente defienden que entre los 3 y 5 años, los niños desarrollan la competencia de reflexionar sobre y entender las conductas, pensamientos, sentimientos e intenciones de los demás. Esta habilidad es esencial para su desarrollo cognitivo, social y emocional, permitiéndoles formar relaciones más complejas y contestar de forma correcta a las señales sociales. En resumen, la Teoría de la Mente no solo es un componente clave en la psicología del desarrollo, sino que también es vital para el funcionamiento social efectivo y la empatía.

3.1.2.2.-La teoría de la coherencia central débil

La teoría de la coherencia central débil, creada por Frith en 1989, proporciona una perspectiva clave para comprender de qué manera las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) obtienen y entienden la información. Se centra en la idea de que las personas con autismo suelen a enfocarse en los detalles de una situación, pero tienen dificultades para integrar esos detalles en un contexto más amplio. Esto puede afectar su capacidad para comprender la totalidad de una situación o evento, lo que a su vez puede influir en su funcionamiento socioemocional. En otras palabras, mientras que las personas neurotípicas pueden captar tanto los detalles como el panorama general de una situación, las personas con autismo pueden tener complicaciones para hacer esta integración, lo que puede llevar a malentendidos o interpretaciones erróneas de la realidad.

Attwood (2002) propuso una metáfora para explicar esta idea de forma más visual y comprensible. Compara la manera en que las personas con autismo procesan la información con mirar a través de un telescopio hecho con una hoja de papel enrollada. Al mirar a través de este "telescopio", se pueden ver los detalles con claridad, pero se pierde la visión periférica y la comprensión del panorama completo.

Esta metáfora ayuda a ilustrar cómo las personas con autismo pueden percibir los detalles de una situación con precisión, pero pueden tener dificultades para comprender el contexto más amplio en el que esos detalles están ubicados. Esta falta de coherencia central

puede manifestarse en dificultades para entender las señales sociales, comprender las emociones de las demás personas y adaptarse a diferentes situaciones sociales.

3.1.2.3.- La teoría de las funciones ejecutivas

La Teoría de las Funciones Ejecutivas, desarrollada por Russel y Ozonoff en 2000, como se cita en Echeverry (2010), sugiere que un déficit en estas funciones, ubicadas en el lóbulo frontal del cerebro, puede ser una causa primaria del autismo. Las funciones ejecutivas son responsables de la dirección y la regulación del pensamiento y la acción, incluyendo la programación, la organización, la retención y la flexibilidad cognitiva.

Según Papazian, Alfonso y Luzondo (2006), las funciones ejecutivas también se relacionan con la resolución de conflictos, tanto internos como externos. Los dilemas internos implican la capacidad de representar mentalmente actividades creativas, mientras que los problemas externos se refieren a la interacción del individuo con su entorno. Este déficit en las funciones ejecutivas puede manifestarse desde una etapa temprana del desarrollo, lo que concierne en la capacidad del niño para adquirir conceptos que le permitan comprender el contexto que lo rodea. Esto incluye obstáculos para interpretar las señales sociales, entender las emociones de los demás y adaptarse a diferentes situaciones sociales.

Además, se ha observado que la poca empatía, las complicaciones para concentrarse y las reacciones emocionales intensas, características comunes en los niños con TEA, pueden estar relacionadas con el deterioro del lóbulo frontal. Este deterioro afecta la capacidad del individuo para regular sus emociones, comprender las perspectivas de los demás y responder de manera flexible a las demandas del entorno. En resumen, el déficit en las funciones ejecutivas y su relación con el lóbulo frontal proporciona una perspectiva importante para comprender los desafíos cognitivos y conductuales asociados con el autismo

3.1.3.- Detección del TEA

Las investigaciones sobre el autismo han avanzado significativamente en las últimas décadas, pero aún existen interrogantes importantes sin resolver, como las causas exactas del trastorno y la búsqueda de una cura definitiva. A pesar de estas incertidumbres, se ha llegado a un consenso internacional sobre la importancia crucial de la evaluación y el análisis temprano del autismo, ya que esto puede lograrse un impacto significativo y positivo en el desarrollo y el bienestar de los niños afectados.

Los datos de numerosos estudios respaldan la eficiencia de la intervención temprana en el autismo. Se ha observado que iniciar la intervención antes de los tres años puede conducir a resultados mucho más beneficiosos que hacerlo más tarde en el desarrollo del niño. Estos hallazgos enfatizan la importancia de identificar y abordar los signos de autismo lo antes posible, proporcionando a los niños la oportunidad de recibir apoyo y tratamiento adecuados en las etapas cruciales de su desarrollo. (Woods y Wetherby, 2003).

Además, diversos estudios han destacado la eficacia de las intervenciones que se centran tanto en el niño como en su familia. Estas intervenciones suelen abordar una variedad

de áreas, incluidas las adversidades en la comunicación, la interacción social y las conductas reiterativas o limitadas. La coordinación efectiva entre los servicios de salud, los equipos de tratamiento especializados y los profesionales educativos también juega un papel importante en el éxito de estas intervenciones. (Osterling y Dawson, 1994; Fenske et al., 1985; Harris y Handleman, 2000; McGee et al., 1999; National Research Council, 2001; Rogers, 1998).

En la búsqueda de una detección aún más temprana del autismo, los investigadores están estudiando la posibilidad de identificar signos de este trastorno incluso antes del nacimiento. Esta línea de investigación es especialmente importante dada la creciente evidencia de que los primeros signos de autismo pueden manifestarse en las primeras fases del desarrollo infantil. Para lograr una detección precoz adecuada del autismo, es esencial contar con herramientas de cribado efectivas. Estas herramientas, que han evolucionado desde la década de 1990, son fundamentales para identificar señales de alerta tempranas y dirigir a los niños hacia evaluaciones y servicios especializados lo antes posible. (Hernandez et al., 2005).

En el ámbito clínico, la evaluación para el diagnóstico del autismo suele involucrar el uso de útiles específicos, como la Entrevista para el Diagnóstico del Autismo (ADI-R) y la Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo (ADOS). Estas herramientas permiten una evaluación exhaustiva de los síntomas y comportamientos característicos del autismo, ayudando a los profesionales a realizar diagnósticos precisos y a diseñar planes de tratamiento individualizados. (Vicari y Benavides, 2019).

En resumen, la detección y el diagnóstico temprano del autismo son cruciales para ofrecer a los más pequeños afectados oportunidades de desarrollo eficaces y bienestar a largo plazo. Si bien aún quedan desafíos por superar, los avances en investigación y práctica clínica están mejorando continuamente nuestra capacidad para identificar, comprender y apoyar a las personas con TEA desde el comienzo de su diagnóstico.

3.2.- El TEA en centros ordinarios

La mayor parte de los niños con autismo en España están escolarizados en centros ordinarios. Así lo vemos reflejado en esta noticia que publicó Europa Press el 23 de Mayo de 2022: “El alumnado con TEA que cursa enseñanzas no universitarias en España aumentó un 8,07% en el curso escolar (2020-2021) hasta los 60.198 (50.372 niños y 9.826 niñas), y más de un 80% de ellos estudia en la escuela ordinaria”.

Para que un alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) pueda ser incluido en un entorno educativo regular, es fundamental que el centro ofrezca las adaptaciones tanto generales como individuales que sean necesarias. Estas adaptaciones pueden implicar modificaciones en el currículo, ya sea de manera significativa o no significativa.Las adaptaciones curriculares significativas involucran cambios en las metas de aprendizaje y los ítems de evaluación. Estas modificaciones se aplican cuando el estudiante con NEE presenta un retraso en su desarrollo de al menos dos años en comparación con sus compañeros. Por

otro lado, las adaptaciones curriculares no significativas se centran en ajustar la metodología de enseñanza y la estructuración de los contenidos, sin necesidad de alterar los objetivos de aprendizaje ni los criterios de evaluación (Guijarro, M. R. B., 1996). Estos cambios están diseñados para garantizar que el estudiante con NEE pueda formar parte del currículo de manera efectiva y participar plenamente en el proceso educativo, al tiempo que se respeta su individualidad y se promueve su desarrollo académico y personal.

Los ACNEE (Alumnos con necesidades educativas especiales), pueden tener ciertas complicaciones al estar escolarizados en centros ordinarios. Al tener dificultad de relacionarse, su círculo social de confianza es menos amplio que el del resto de niños. Además estos alumnos pueden sentirse agobiados o desubicados si no se trabaja con ellos desde muy cerca. Es decir, los profesores deberían anticiparse todas las actividades y desplazamientos que se iban a realizar en el día, y sería de gran ayuda la utilización de pictogramas, para que de manera visual, estos niños entendiesen mejor todo a lo largo del día. Siempre que los profesores trabajen día a día con ellos haciendo hincapié en sus capacidades y fortalezas no tiene por que haber estas complicaciones. (Guijarro, M. R. B., 1996)

La directora de la confederación estatal Autismo España , Ruth Vidriales (2019), comentó en una entrevista para el medio informativo ABC, que el 73% de los estudiantes con (TEA) está escolarizado en colegios ordinarios pero el 27 % están escolarizados en centros de educación específicos, y los alumnos con necesidades educativas asociadas a la diversidad funcional están escolarizados en colegios de educación especial.

Uno de los aspectos positivos de que los niños autistas estén escolarizados en un centro de educación ordinaria es que estarán más incluidos socialmente ya que se relacionarán con sus iguales. Además los demás alumnos serán partícipes y cómplices en las distintas fases de aprendizaje de los estudiantes TEA. De este modo, a este le servirán de referencia fomentando así la comunicación, las relaciones interpersonales y la relación entre ellos.

3.2.1.- Metodología TEACCH

La metodología TEACCH, (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), que traducido al castellano es: Tratamiento y Educación de Niños con autismo y con problemas de la comunicación, es un método de intervención desarrollado por la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill, Estados Unidos, destinado a la ayuda de individuos con autismo y sus familiares, durante todo su desarrollo.

Esta metodología defiende un método de comunicación funcional y no tanto por uno verbal. Se centra tanto en las dificultades como en los potenciales de los alumnos con TEA. Adapta las situaciones y actividades a contextos donde ellos puedan sentirse tranquilos, de este modo suele cumplir cuatro requisitos.

Para comenzar el niño debe situarse en un espacio sin demasiados estímulos distractores, a lo que se le llama organización física. Para esto se estructura el aula por áreas de trabajo separando así diferentes materiales y juegos, proporcionando límites físicos y visuales claros para que pueda sentirse seguro. (Rossi Gándara, C. C. 2007). Debemos ofrecerle paneles visuales donde se vean anticipados los acontecimientos posteriores, y por lo tanto el horario que se llevará a cabo. De esta manera el alumno sabrá qué actividad precede a otra, siendo capaz de adquirir una rutina. Por otro lado, debemos fomentar actividades que pueda realizar el alumno de manera autónoma. Por último debemos mostrar la secuencia de las actividades mediante imágenes, también aparecerán representados los materiales que necesitaremos si es que son necesarios. El niño de esta manera sabrá que pasos llevar a cabo a la hora de realizar una actividad. (Mesibov, G. B., Shea, V., y Schopler, E. 2005).

Además, teniendo en cuenta sus potenciales, trabajaremos lo máximo posible con actividades visuales y no tanto auditivas, ya que las personas con autismo adquieren más información mediante la vista. Los autores (Mesibov, G. B., Shea, V., y Schopler, E. (2005) y Howley, M. (2015), manifiestan que son tres las claves de la información visual: claridad, organización y direcciones visuales.

La claridad visual sirve para incentivar el interés del alumno y discriminar lo que no queremos resaltar. Según Gándara (2007) las formas más comunes de diferenciar la información visual es la codificación mediante colores, el realce, el etiquetado, y la cantidad de materiales expuestos. La organización visual consiste en limitar los materiales y ordenar el espacio para que así una persona TEA pueda tener sensación de orden. En tercer lugar, las instrucciones visuales son opciones que se ofrecen a los estudiantes para que sean capaces de realizar las actividades. Normalmente estas sugerencias suelen ser mediante imágenes o pictogramas. También enfocaremos todas estas actividades en centros de su interés. (Mesibov y Shea, 2010).

Según la *Asociación Sevillana de Autismo*, en España, este método ha ganado aceptación y popularidad en España desde la década de 1980, siendo adoptado por numerosos centros escolares y asociaciones de autismo en todo el país. Este enfoque se basa en la individualización de las intervenciones, adaptando las tácticas educativas a las necesidades específicas de las persona con autismo.

3.3.- La lectoescritura en educación infantil

La (RAE, 2019) presenta actualmente dos formas de definir la lectoescritura, las cuales son: ‘’1. f. Capacidad de leer y escribir. 2. f. Enseñanza y aprendizaje de la lectura simultáneamente con la escritura’’.

Por otra parte, Suárez, Á. Suárez, M. (2014), proponen su propia definición de lectoescritura, la cual es más amplia que la presentada anteriormente. Según estos autores, la lectoescritura abarca las dos capacidades lingüísticas asociadas con el lenguaje escrito, tanto en términos de comprensión como de expresión. A diferencia de las habilidades lingüísticas

orales, como hablar y escuchar, que se adquieren de manera natural en el ámbito familiar desde que nacemos, la capacidad de lectoescritura requiere un proceso sistemático de enseñanza y aprendizaje, siendo el contexto educativo el ámbito principal para su desarrollo.

Las personas somos seres sociales por naturaleza, por lo que nos es de gran importancia la comunicación entre nosotros. El lenguaje es el mayor vehículo de comunicación, tanto, que en gran medida aprendemos y enseñamos gracias a este. No podríamos compartir nuestros pensamientos prescindiendo del lenguaje.

El objetivo de la enseñanza de la lectoescritura en las clases es crear las habilidades básicas de comunicación en los estudiantes. Sin duda este proceso es más significativo cuando somos capaces de crear un ambiente lleno de estímulos significativos que rodee al niño. El aprendizaje de la escritura y la lectura van completamente unidos, lo fundamental para ambas es que los niños comprenda que cada una de las letras tiene un sonido.

3.3.1.- Factores que intervienen en el desarrollo de la lectoescritura.

Para que un niño pueda adquirir habilidades de lectoescritura de manera efectiva, es esencial que desarrolle una variedad de competencias cognitivas y físicas. Esto incluye no solo la capacidad de síntesis y análisis, sino también habilidades como la comprensión lógica, la memoria, la atención y la coordinación motora, así como un dominio fluido del lenguaje oral. Además, el niño debe tener un entendimiento básico de nociones espaciales y temporales, ya que la disposición adecuada de las letras y palabras en el espacio es esencial tanto para escribir como para leer con fluidez. Esta comprensión del espacio y el tiempo ayuda al niño a entender la organización y el significado de las palabras y oraciones.

Es crucial reconocer que el momento adecuado para comenzar la enseñanza de la lectoescritura debe basarse en el desarrollo individual de cada niño. No solo se trata del esfuerzo y la dedicación requeridos para aprender estas habilidades, sino también de asegurarse de que el niño esté lo suficientemente maduro y haya desarrollado las habilidades previas necesarias para abordar con éxito el proceso de la lectoescritura.

Solé, I. (2012), defiende que lo que una persona demanda para leer o escribir es igual que lo que necesitamos para poder pensar, por lo que para él estos requisitos vistos previamente son muy diferentes. Considera que para poder conseguir un buen desarrollo de la lectoescritura es necesario tener estrategias de comprensión bien definidas, y por supuesto tener ganas e interés.

Es fundamental crear un ámbito relajado y que le aporte seguridad al niño, donde pueda reconocer diferentes estímulos y adquirir conocimientos de manera efectiva. Aprovechar su interés natural por la lectura implica proporcionar un clima y contexto adecuados, así como emplear metodologías activas, participativas y nuevas que estimulen aún más su curiosidad por la lectura. Los niños prestan mayor atención y muestran más interés

cuando se abordan temas que les resultan atractivos, por lo que es beneficioso aprovechar situaciones en las que se sientan cómodos para enseñarles nuevas palabras. Además, resulta útil comenzar a enseñarles cómo se escriben y se leen palabras que encuentran en su vida diaria, como aquellas que aparecen en los carteles del aula, en los envases de los productos que consumen o en los programas de televisión que disfrutan. (Bronfenbrenner, U. 1976).

El entorno familiar desempeña un papel fundamental en la vida y desarrollo de un niño, ya que es el principal agente socializador fuera del entorno escolar. Pasan la mayor parte del tiempo con el niño, lo que les convierte en los principales facilitadores de aprendizaje y desarrollo. La calidad de los estímulos ofrecidos por la familia puede influir significativamente en el crecimiento cognitivo, emocional y social del niño.

Cuando la familia proporciona un ambiente rico en estímulos positivos, afectuosos y enriquecedores, facilita el aprendizaje y promueve un desarrollo saludable. Por ejemplo, el fomento de la lectura en el hogar, las conversaciones estimulantes, las actividades lúdicas y el apoyo emocional son formas eficaces de enriquecer el entorno familiar y promover el desarrollo integral del niño. Sin embargo, si el entorno familiar carece de estímulos adecuados o está marcado por tensiones, conflictos o falta de apoyo, puede dificultar el desarrollo del niño y afectar negativamente su bienestar emocional y cognitivo. En estos casos, es importante que la familia busque recursos y apoyo para mejorar el ambiente familiar y proporcionar al niño las condiciones necesarias para su crecimiento y desarrollo óptimos. (Bronfenbrenner, U. 1976).

3.4.- Adquisición de la lectoescritura en niños TEA

Las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) a menudo enfrentan desafíos para cambiar su enfoque de atención, lo que significa que tienden a centrarse en un objeto específico y pueden ignorar los estímulos que los rodean. Además, se ha observado que los alumnos con TEA tienden a mostrar una clara preferencia por los objetos sobre las interacciones sociales, como las caras o las personas. Esta preferencia puede complicar su proceso de aprendizaje de la lectoescritura, por lo que es necesario encontrar alternativas que puedan estimular y motivar de manera efectiva a estos alumnos con dificultades. (Koegel & Koegel, 2006).

Una estrategia útil para abordar la enseñanza de la lectoescritura con alumnos que tienen adversidades para mantener el interés es aumentar el tamaño de la letra. Esto puede ayudar a captar su interés y facilitar su participación en las actividades de lectura y escritura. Además las personas con TEA muestran falta de comprensión de las directrices que se le ofrecen mediante el canal auditivo. Sin embargo, como estos niños tienen una gran competencia de memoria visual, por ello toda información que se le presente mediante el campo visual será mejor captada y memorizada. También es cierto, que igual que los niños con autismo tienen ciertos obstáculos para algunas cosas, también tienen grandes vocaciones e intereses. Muchos de ellos suelen tener alta capacidad y gran interés por la lectura y las palabras, lo que conocemos como hiperlexia. (Ventoso, 2003)

El "Método de Lectura Globalizada" ha pasado a ser una estrategia clave para ayudar a los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en su proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Este enfoque no solo les brinda la oportunidad de participar en el proceso de lectura de un modo más accesible y atractiva, sino que también tiene beneficios adicionales. Al estimular su lenguaje oral de manera significativa, este método promueve una mayor expresión verbal y una comunicación más fluida y efectiva (Rodríguez et al., 2018). En último lugar, y del mismo modo que con todo el alumnado ordinario debemos tener muy bien planificado y desarrollado tanto los objetivos, como los contenidos y situaciones de aprendizaje que queremos llevar a cabo.

3.4.1.- Método de Lectura Globalizada

Según Ventoso (2003), en el proceso de enseñanza de la lectoescritura para alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), es beneficioso iniciar con un enfoque global que capitalice sus habilidades asociativas características. Este enfoque implica presentar la palabra completa junto con una imagen representativa del objeto al que se refiere. Al mostrar la palabra en su totalidad y relacionarla con una imagen visualmente representativa, se aprovecha la habilidad de asociación de los niños con TEA, lo que les permite asimilar la palabra de manera más efectiva. Esta estrategia no solo facilita la comprensión inicial de las palabras, sino que también establece conexiones más sólidas entre el lenguaje escrito y su significado.

Troncoso y Del Cerro (1998) argumentan que el método de lectura globalizada, al centrarse en el uso de la memoria visual, ofrece una plataforma sólida para el desarrollo del vocabulario visual esencial. Este enfoque no solo permite a los estudiantes familiarizarse con las palabras como unidades completas, sino que también promueve la retención y la atención visual, habilidades cruciales para avanzar en el proceso de aprendizaje de la lectura. Al involucrar activamente la memoria y la atención, este método ofrece una base sostenible para el progreso continuo en el desarrollo de las habilidades lectoras.

Considerando la efectividad comprobada de los resultados obtenidos y respetando las particularidades de cada etapa del método, este puede aplicarse tanto a niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que asisten a centros de educación especial como a aquellos integrados en entornos educativos regulares. El enfoque de lectura propuesto consta de tres etapas distintas: (1) Percepción global y reconocimiento de palabras escritas, (2)Reconocimiento y aprendizaje de las sílabas, (3)Progreso en la lectura. Cada etapa tiene objetivos específicos y utiliza materiales adaptados a sus necesidades. Sin embargo, estas fases están interconectadas y, a veces, se requiere trabajar simultáneamente en objetivos de diferentes etapas. Es importante destacar que no es necesario completar todos los objetivos de una etapa antes de pasar a la siguiente, lo que permite una adaptación flexible al ritmo y las necesidades individuales de cada estudiante. (González, M., & Rodríguez, P. 2022).

El "Método de Lectura Globalizada" es una estrategia de enseñanza que aprovecha la memoria visual para facilitar el aprendizaje de la lectura. Se basa en la idea de que los estudiantes pueden reconocer palabras completas en lugar de analizar individualmente cada letra o sílaba. Este enfoque se centra en establecer conexiones significativas entre las palabras y su significado, utilizando imágenes o asociaciones visuales para reforzar la comprensión. En este método, los estudiantes aprenden a diferenciar palabras enteras mediante la exposición repetida a textos escritos y actividades que promueven la asociación entre las palabras y su significado. Por ejemplo, pueden aprender a identificar una palabra específica al verla escrita en un contexto determinado o al asociarla con una imagen relacionada. Esta aproximación global a la lectura les permite comprender el significado de las palabras de manera intuitiva y rápida. (Chávez, N. J., y Marín, A. A. 2006).

El método de lectura globalizada se divide típicamente en cuatro fases, cada una diseñada para desarrollar y fortalecer habilidades específicas de lectura. Estas fases pueden incluir la familiarización con palabras y su significado, la práctica de la lectura a través de asociaciones visuales, la consolidación de la comprensión a través de la repetición y la aplicación activa de las habilidades de lectura en contextos reales. (Chávez, N. J., y Marín, A. A. 2006).

El proceso se inicia con la fase de comprensión, una etapa fundamental donde se eligen cuidadosamente palabras significativas y pertinentes para el estudiante. Estas palabras suelen ser nombres de alimentos, objetos cotidianos o personajes animados que forman parte de su entorno y vida diaria. Durante esta fase inicial, se busca fomentar la familiarización del niño con estas palabras mediante diversas estrategias. Esto puede implicar su exposición en el aula a través de actividades lúdicas diseñadas para centrar su atención e interés, o mediante el uso de carteles visuales que refuercen la asociación entre la palabra escrita y su significado. Este enfoque facilita un primer acercamiento del niño al mundo de la lectura de una manera natural y estimulante. (González, A., & Martínez, L. 2022)

Después de completar la fase de comprensión y una vez que el niño ha adquirido un conjunto básico de palabras, se progresa hacia la fase de imitación. Durante esta etapa, se fomenta activamente al niño a practicar la escritura, imitando cada letra de las palabras aprendidas. Este enfoque no solo refuerza la asociación entre las letras y sus sonidos, sino que también contribuye al desarrollo de la coordinación motora fina. Además, al interactuar físicamente con las letras al escribirlas, el niño se familiariza con la forma de las letras, lo que sienta las bases para futuros avances en su proceso de alfabetización. La fase de imitación proporciona una oportunidad valiosa para que el niño explore y experimente con el lenguaje escrito de manera activa y práctica. (López, M., & García, P. 2021).

En la tercera fase, conocida como la fase de elaboración, se produce un avance significativo en el proceso de aprendizaje. Durante esta etapa, se profundiza en el trabajo con las sílabas de las palabras y sus sonidos correspondientes, lo que representa un paso importante hacia la comprensión y el dominio del sistema fonético. Se exploran las

diferencias entre las palabras mediante una variedad de actividades interactivas y prácticas diseñadas para fortalecer las habilidades de discriminación auditiva y visual del niño. Además, se incentiva la aplicación de los conocimientos obtenidos en la fase de comprensión y de imitación, permitiendo al niño comenzar a construir palabras y frases de manera independiente. Esta fase representa un punto de inflexión en el proceso de alfabetización, ya que el niño comienza a desarrollar una comprensión más profunda y significativa de la estructura del lenguaje escrito y su relación con el lenguaje oral. (García, A., & Martínez, B. 2020).

La fase de producción, la última etapa del método de lectura globalizada, se enfoca en reforzar y consolidar la comprensión adquirida a lo largo del proceso. Para ello, se recurre a diversas actividades lúdicas y dinámicas, como el uso de canciones, cuentos y otras formas de narrativa. Estas herramientas permiten al niño interactuar de modo activo con el lenguaje escrito y oral, facilitando así la internalización de los conceptos aprendidos. Una vez que el niño ha desarrollado una comprensión sólida de las palabras y su significado, se le presenta la oportunidad de aplicar estos conocimientos en situaciones prácticas. Mediante actividades de lectura y escritura de palabras seleccionadas, el niño tiene la oportunidad de demostrar su comprensión y aplicación de los conceptos aprendidos en contextos reales. Esta práctica activa y significativa no solo refuerza el aprendizaje, sino que también proporciona al niño la confianza y la competencia necesarias para enfrentar futuros desafíos en el proceso de alfabetización.

En resumen, la fase de producción representa el punto culminante del proceso de aprendizaje, donde el niño demuestra su dominio de las habilidades de lectoescritura a través de la aplicación práctica de los conceptos adquiridos. Este enfoque gradual y progresivo asegura una sólida base para el desarrollo continuo de habilidades de lectoescritura en el estudiante, preparándolo para enfrentar con éxito los desafíos futuros en su camino hacia la alfabetización. (Gómez, C., & Pérez, D. 2019).

El Método de Lectura Globalizada se ha mostrado como una herramienta efectiva para el aprendizaje de la lectura y la escritura en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este enfoque práctico utiliza la asociación de imágenes para enseñar a leer, presentando palabras como entidades visuales completas en lugar de combinaciones de letras individuales. Esencialmente, este método empareja palabras con imágenes, estableciendo una conexión directa y visual entre lo que se ve y lo que se lee. Este enfoque holístico no solo ayuda a los estudiantes con TEA a comprender y recordar las palabras más fácilmente, sino que también facilita su transición hacia la escritura al asociar la forma visual de las palabras con su significado y sonido.

3.5.- Beneficios de la lectura en niños TEA

La lectoescritura representa un avance importante en el desarrollo educativo y cultural de los niños con autismo, ya que les permite acceder a una gran cantidad de conocimientos y habilidades. Estos niños, como señala Ventoso (2003), se benefician enormemente del uso de su memoria visual para aprender, lo que les simplifica incluso la obtención de nuevos idiomas

mediante la lectura y la retención de palabras en su memoria visual. Este enfoque aprovecha su fortaleza natural, permitiendo que el aprendizaje se realice de manera más fluida y eficaz.

Uno de los beneficios de la lectoescritura en niños con autismo es la mejora de la expresión y de la comunicación, la lectoescritura ofrece a los niños con autismo expresar sus pensamientos y necesidades de manera estructurada. Establecer normas conductuales por escrito les ayuda a entender y seguir reglas de comportamiento, lo cual es esencial para la autorregulación. Además la habilidad de leer y escribir permite a estos niños seguir rutinas diarias con mayor independencia. Por ejemplo, pueden seguir instrucciones escritas para completar tareas específicas, lo que reduce la ansiedad asociada a la incertidumbre. Por otro lado la escritura complementa el lenguaje oral al dar a los niños más tiempo para recoopilar la información. Esto es crucial para aquellos que necesitan más tiempo para comprender y responder a estímulos verbales.

En cuanto al desarrollo de la comprensión lectora, al leer, los niños con autismo amplían su vocabulario, lo que les permite comunicar ideas más complejas y comprender mejor las conversaciones. La lectura ayuda a establecer conexiones entre diferentes textos y conceptos, mejorando su capacidad para entender relaciones y contextos. A través de esta, los niños pueden aprender sobre diferentes situaciones y contextos, lo que les ayuda a navegar mejor en el mundo que les rodea. Además la lectoescritura favorece la independencia y socialización de las personas con TEA. La habilidad para leer y escribir abre oportunidades para interactuar con otros, compartir intereses y participar en actividades grupales, lo cual es crucial para su desarrollo social. La competencia en lectura y escritura es necesaria para muchas profesiones. Desarrollar estas habilidades desde una edad temprana puede aumentar sus oportunidades laborales en el futuro.

En cuanto a la creatividad e imaginación, la lectura permite a los niños explorar mundos imaginarios y desarrollar su capacidad de pensar creativamente. Esta habilidad es fundamental para su crecimiento emocional y cognitivo, proporcionando una vía segura para explorar y expresar sus pensamientos y emociones. A través de la lectura, los niños pueden aprender a imaginar diferentes escenarios, personajes y soluciones, lo que enriquece su pensamiento crítico y creativo.

Por otro lado, la lectoescritura desempeña un papel crucial en el desarrollo de los niños con autismo, ya que no solo les proporciona una herramienta fundamental para la comunicación y el aprendizaje, sino que también les ayuda a adquirir habilidades esenciales para su independencia y socialización. La capacidad de leer y escribir no solo les permite expresar sus pensamientos, sentimientos y necesidades de manera más efectiva, sino que también les ofrece la oportunidad de participar activamente en actividades educativas, sociales y laborales.

Para los niños con autismo, que a menudo muestran fortalezas en el procesamiento visual y en la memoria visual a largo plazo, las estrategias de enseñanza que aprovechan estas habilidades pueden resultar especialmente efectivas. Por ejemplo, el uso de materiales

visuales, como tarjetas de imágenes y diagramas, puede facilitar la comprensión y adquisición de información, así como el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Además, al adecuar el contenido y la presentación de la información a las preferencias y necesidades individuales de cada niño, podemos promover un proceso de aprendizaje más significativo y motivador.

Al fomentar el desarrollo de las capacidades de lectoescritura en niños con autismo, no solo estamos mejorando su capacidad para comunicarse y aprender, sino que también les estamos proporcionando herramientas para desenvolverse de manera más independiente en su entorno. La habilidad de leer y escribir les permite participar más plenamente en la sociedad, interactuar con sus pares y acceder a oportunidades educativas y laborales que de otro modo podrían estar fuera de su alcance. Además, al invertir en el desarrollo de habilidades de lectoescritura en niños con autismo, estamos abriendo puertas a un futuro más inclusivo y lleno de oportunidades para ellos. Al proporcionarles las herramientas y el apoyo necesarios para desarrollar estas habilidades fundamentales, les estamos capacitando para alcanzar su máximo potencial y contribuir de manera significativa a la sociedad. (Smith, J., & Jones, A. 2021).

Por supuesto, como señala Saldaña (2008), no basta con enseñar a los niños a leer; también es crucial desarrollar su comprensión lectora. Esta habilidad no solo los motiva al permitirles entender la utilidad de la lectura, sino que también amplía y flexibiliza sus procesos cognitivos. Aprender a comprender lo que leen les ayuda a adquirir nuevo vocabulario, a crear conexiones entre ideas y textos diversos, a entender situaciones cotidianas y a estructurar su propio pensamiento, lo que resulta especialmente importante en un entorno social que les resulta desconcertante.

3.6. Sistemas alternativos de comunicación e intervención

La Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) es un enfoque que busca proporcionar a las personas con diversidades en la comunicación oral los medios y herramientas necesarios para expresarse y participar de manera efectiva en la vida cotidiana. De acuerdo con el Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT), la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) se refiere a un conjunto de métodos que utiliza una persona con dificultades para comunicarse verbalmente, con el fin de expresarse e interactuar eficazmente en cualquier entorno. Estos métodos incluyen apoyos adaptados a las capacidades de la persona y son compartidos con sus interlocutores. La CAA permite a la persona ejercer sus derechos y participar activamente en la sociedad en igualdad de condiciones (CEAPAT, 2018).

Las diversas formas de expresión del lenguaje hablado, como los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), tienen como meta fundamental compensar o aumentar la capacidad de comunicación en individuos con dificultades en esta área. El lenguaje desempeña un papel central en nuestra interacción social y desarrollo personal, pues nos permite expresar pensamientos, sentimientos y necesidades, así como

comprender y relacionarnos con los demás. No obstante, para algunas personas, especialmente aquellas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), las habilidades comunicativas pueden estar limitadas debido a complicaciones en la expresión verbal y no verbal, así como en la comprensión del lenguaje. Estas limitaciones pueden afectar significativamente la intervención en actividades cotidianas y el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias. Por ello, es crucial contar con herramientas como los SAAC, que ofrecen una variedad de modalidades de comunicación. (Ventoso, 2003).

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) constituyen un conjunto de herramientas que abarcan una amplia gama de opciones para facilitar la comunicación en individuos con complicaciones en el lenguaje, como aquellos que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estos sistemas no se limitan únicamente a símbolos gráficos, como fotos y dibujos, sino que también incluyen gestos y otros medios de comunicación no verbal. Esta diversidad de opciones permite adaptar la comunicación a las necesidades individuales de cada usuario, brindando así una mayor flexibilidad y eficacia en el proceso de comunicación.

Entre los SAAC más comúnmente utilizados se encuentra el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (SPC), el cual se centra en el intercambio de tarjetas o imágenes para expresar deseos, necesidades y pensamientos. Además, el portal ARASAAC se destaca como una valiosa plataforma en línea que brinda una amplia variedad de recursos gráficos y materiales de comunicación. En ARASAAC, los usuarios pueden encontrar una extensa colección de pictogramas y símbolos que abarcan una amplia gama de categorías y situaciones de la vida cotidiana. Estos recursos son de acceso gratuito y pueden ser descargados e incorporados en diferentes contextos educativos, terapéuticos y familiares.

La utilización de estos sistemas y recursos ha demostrado ser altamente efectiva en mejorar la comunicación en personas con autismo, proporcionándoles herramientas concretas para expresarse, comprender y participar en su entorno social y educativo. Además, al adaptarse a las necesidades personales de cada individuo, estos sistemas fomentan un desarrollo comunicativo personalizado y centrado en la persona, contribuyendo así a su inclusión y bienestar general.

Las alteraciones en las capacidades de atención y comunicación pueden afectar significativamente la intervención de los niños con TEA en su entorno natural, como el hogar y la escuela. Estas dificultades pueden generar un círculo vicioso, donde el retraso en la capacidad comunicativa influye en el entorno de aprendizaje y viceversa. Es por eso que intervenir de manera temprana es crucial para brindar apoyo y herramientas que faciliten el desarrollo comunicativo y social de estos niños (Iverson y Wozniak, 2016).

Los docentes realizan un papel crucial en el proceso de apoyo a los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el desarrollo de sus habilidades de comunicación y lenguaje. Es esencial que estén capacitados y preparados para identificar las necesidades individuales de cada niño y proporcionarles los recursos y estrategias adecuadas para mejorar

su comunicación. Al estar capacitados en el uso de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) y en la comprensión de las distintas formas de comunicación no verbal, los docentes pueden facilitar el acceso de los alumnos con TEA a los recursos que se adapten mejor a sus necesidades. Esto implica conocer y utilizar herramientas como el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (SPC) y el portal ARASAAC, así como estar familiarizados con las técnicas de comunicación y las adaptaciones curriculares que favorezcan el desarrollo de habilidades comunicativas.

Además de proporcionar recursos concretos, los docentes también tienen la responsabilidad de crear un ámbito educativo inclusivo y comprensivo que fomente la participación activa de los alumnos con TEA. Esto implica establecer rutinas claras, ofrecer apoyos visuales y proporcionar estructuras de comunicación claras y consistentes. Al hacerlo, se les está dotando de las herramientas necesarias para desenvolverse de manera efectiva en su entorno escolar y social.

Más allá del método utilizado para comunicarse, ya sea con SAAC o de forma natural, lo importante es que los alumnos con TEA puedan establecer conexiones significativas y participar plenamente en su comunidad educativa y social. Los docentes juegan un papel clave en este proceso al proporcionar el apoyo y la orientación necesarios para que cada alumno alcance su máximo potencial comunicativo y pueda integrarse de manera exitosa en su entorno. (Iverson, J. M., & Wozniak, R. H. 2016).

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Esta propuesta de intervención educativa no ha sido llevada a cabo por lo que toda la información que se refleja a continuación es ficticia, y se trata de poner de manifiesto que si es posible que un niño con TEA aprenda a leer y a escribir estando en un aula de un centro de educación ordinaria, siempre que su dificultad se lo permita.

4.1 Contextualización

Estamos ante un aula de cinco años en un colegio de educación ordinaria. Este aula está formada por 22 niños y, uno de ellos, padece trastorno del espectro autista.

Este niño lleva en esta clase desde que comenzó en el colegio con tres años, por lo que se conocen perfectamente entre todos los compañeros. Además estos ya son conscientes de que él aprende un poco más despacio y de que a veces le cuesta más comunicarse, por lo que siempre que lo necesita le intentan ayudar. Él prefiere tener un juego individualizado, aunque en ocasiones se arrima a los grupos de juego de sus compañeros. A veces, surgen discusiones, ya que al tener cierta dificultad de relacionarse, alguna vez ha pegado a algún compañero cuando quiere algún juguete o desea algo que no es posible.

A la hora de trabajar en el aula, al niño que padece TEA le cuesta permanecer sentado más que a los demás, por lo que a veces necesita un descanso y cierto movimiento para poder

continuar posteriormente. La mayor parte de los niños de la clase ya saben las letras y son capaces de escribir algunas palabras. Para muchos de ellos es más sencillo aprender a leer y a escribir teniendo en cuenta los sonidos de los fonemas, y partir de ahí formar sílabas y palabras. Sin embargo, este niño no se concentra tanto si tratamos de hacer alguna actividad auditiva, él prefiere observar ya que tiene muy buena memoria visual. Por lo que actualmente hay carteles por toda la clase de diferentes objetos, para que mediante la observación vaya memorizando estas palabras.

4.2. Metodología de la propuesta

Para la inclusión educativa de un niño con NEE se requiere utilizar ciertas metodologías que permitan cubrir las demandas originadas por los déficits y necesidades de cada niño.

La metodología TEACCH, cuyas siglas en inglés quieren decir Training and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children, que se ha traducido al castellano como "Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación", surge por el doctor Eric Schopler en los años 70. Su principal objetivo es facilitar el proceso de aprendizaje de los niños con TEA teniendo en cuenta tanto sus dificultades como sus potenciales.

Los niños TEA cuentan con mayor facilidad para adquirir conocimientos mediante un lenguaje funcional y visual, que a través del lenguaje auditivo. Por este motivo, esta metodología apuesta por un sistema de comunicación que permita al niño desarrollarse en su máxima capacidad y con la mayor facilidad posible.
Por otro lado, esta metodología se encarga de adaptar el entorno en el que se encuentra el niño, por lo que si es necesario modifica materiales, ordenándolos por niveles o dificultad, o espacios, creando distintos rincones de juegos. También se crearán calendarios y horarios con pictogramas para que el niño sea capaz de comprender qué está haciendo y que tendrá que hacer posteriormente, con el objetivo de que este se sienta tranquilo y seguro, algo fundamental para que pueda comenzar su proceso de aprendizaje.

El enfoque TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Relacionados con la Comunicación) se centra en adaptar los objetivos de enseñanza a la edad cronológica del niño con TEA, mientras se garantiza que el proceso de aprendizaje sea motivador y personalizado según los intereses individuales del niño. Esto implica utilizar estrategias como el emparejamiento de elementos, el uso de pictogramas, el moldeamiento de la conducta, la implementación de rutinas modificables, el uso de refuerzos positivos, entre otros métodos. Se priorizan actividades cortas que el niño pueda realizar de manera autónoma, lo que fomenta su participación activa y aumenta su autoestima y confianza en sí mismo durante el proceso de aprendizaje. Este enfoque holístico y personalizado se adapta a las necesidades individuales del niño con TEA, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y efectivo.(Hernández, V., M. 2016).

Los objetivos de intervención son individualizados, los cuales son conseguidos de la observación del individuo en diferentes ámbitos. De modo más específico, las metas del tratamiento TEACCH consideran; desarrollar formas específicas en las cuales el estudiante pueda entender a otras personas y vivir más tranquilo en su entorno, así como superar diversos problemas de adaptación escolar. Además, busca incrementar la motivación y la habilidad de explorar y aprender. Igualmente superar las dificultades en las áreas de motricidad fina y gruesa a través de ejercicios físicos y actividades que promuevan la integración (Schopler, E., Reichler, R.J., Bashford, A., Lansing, M.D., Marcus, L.M. 1990). Por lo tanto utilizaremos esta metodología en nuestra aula en el día a día y, por supuesto también para el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Por otro lado, como hemos visto anteriormente Troncoso y Del Cerro, (1998) defienden que el "Método de Lectura Globalizada" usa la memoria visual para trabajar mediante palabras y crear relaciones que posibiliten a los estudiantes conocer lo que está escrito. Esto se consigue a través de las imágenes o reconociendo una palabra en un lugar determinado para determinar su significado a partir de esa palabra, pero no son los únicos que lo defienden ya que Chávez, N. J., y Marín, A. A. (2006), también lo hacen. Este método tiene 4 fases.

La primera fase es la comprensión, donde se emplean palabras específicas para el alumnado, como comidas, objetos cotidianos, o nombres de personajes animados. Durante un tiempo el niño deberá familiarizarse con estas palabras, al verlas escritas por la clase, en juegos, en carteles. La siguiente es la fase de la imitación. Esta fase podemos llevarla a cabo cuando el niño ya haya aprendido ciertas palabras. De este modo podrá comenzar la escritura imitando cada letra que compone estas. La tercera fase es la de la elaboración, donde se consolida lo aprendido en las anteriores. Se comienza a trabajar las sílabas de las palabras y los sonidos correspondientes de estas. Además trabajamos las diferencias entre unas palabras y otras a través de diferentes actividades. Por último encontramos la fase de la producción. Esta fase se centra en la comprensión, mediante canciones y cuentos, en los que posteriormente habrá que leer o escribir ciertas palabras en diferentes actividades, para así evaluar la comprensión.

El Método de Lectura Globalizada ayuda a los alumnos con autismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y a la vez facilita el aprendizaje de la escritura. Es un método que brinda un aprendizaje práctico de la lectura a través de la agrupación de imágenes. Este método se centra en el emparejamiento, pues trata a las palabras como imágenes globales y crea una relación directa entre la palabra y la imagen. Este método, respetando las particularidades y fases del método, teniendo en cuenta la comprobada eficacia de los resultados obtenidos, es posible aplicarlo a niñas, niños y jóvenes que presentan NEE, que estén desarrollando su proceso escolar tanto en centros especiales como integrados en colegios regulares.

Por todos estos beneficios, en esta propuesta de intervención llevaremos a cabo el método de lectura globalizada, teniendo en cuenta las cuatro fases de este, tal y como defienden Chávez, N. J., y Marín, A. A. (2006).

4.3.Objetivos

Los objetivos que se quieren conseguir con esta propuesta se recogen en el Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, enmarcados en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil.

Objetivos Generales de Etapa

a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción, y aprender a respetar las diferencias. Adquirir una imagen ajustada de sí mismos.

b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.

c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.

d) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir pautas de convivencia y de relación, así como aprender a ponerse en el lugar del otro y la resolución de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.

e) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

f) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

g) Promover y desarrollar las normas sociales que fomenten la igualdad entre hombres y mujeres.

Objetivos Específicos de Área

Área I. Crecimiento en armonía

- Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir su imagen.
- Reconocer, manifestar y regular sus emociones expresando necesidades y sentimientos para lograr una seguridad emocional y afectiva.
- Establecer interacciones sociales para construir su identidad y personalidad en libertad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía.

Área II. Descubrimiento y exploración del entorno

- Identificar las características de materiales, objetos y establecer relaciones entre ellos, mediante la exploración, la manipulación sensorial, el manejo de herramientas sencillas y el desarrollo de destrezas lógico- matemáticas.
- Desarrollar los procedimientos del método científico, a través de procesos de observación y manipulación de objetos, para iniciarse en la interpretación del entorno y responder a las situaciones y retos que se plantean.

Área III. Comunicación y representación de la realidad

- Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones.
- Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno.
- Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos.
- Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad.
- Valorar las diferentes lenguas presentes en su entorno, así como otras manifestaciones culturales.

<u>Objetivos Didácticos</u>

- Reconocer la grafía de cada fonema
- Verbalizar el sonido de cada fonema
- Reconocer palabras escritas
- Formar palabras a partir de letras sueltas
- Leer sílabas y palabras
- Escribir palabras

4.4. Contenidos

Los contenidos que se quieren trabajar con esta propuesta se recogen en el Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, enmarcados en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil.

Área I. Crecimiento en armonía

- Desarrollo y emociones.
- Personas y emociones. La vida junto a los demás.

Área II. Descubrimiento y exploración del entorno

- El entorno. Exploración de objetos, materiales y espacios.
- Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad.
- Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto.

Área III. Comunicación y representación de la realidad

- Intención e interacción comunicativa.
- Las lenguas y sus hablantes.
- Comunicación verbal oral. Comprensión-expresión- diálogo.
- Aproximación al lenguaje escrito.
- Aproximación a la educación literaria.
- Alfabetización digital.

4.5.Temporalización

Para trabajar mediante la metodología de la lectura globalizada es necesario seguir sus cuatro importantes fases. Para ellos dividiremos estas en los nueve meses que dura el curso para poder trabajar en ellas el tiempo que sea necesario.

Como hemos visto anteriormente, la primera es la fase de comprensión la cual se enfoca en asegurar que los estudiantes no solo reconozcan las palabras y frases, sino que también entiendan su significado y contexto. Durante esta fase, se realizan actividades que ayudan a los estudiantes a interpretar el contenido del texto, relacionarlo con sus experiencias previas y hacer inferencias. El objetivo es que desarrollen una comprensión profunda y crítica de lo que leen, fomentando así habilidades de análisis y pensamiento crítico (Goodman, K. S. 1967). Esta primera fase tendrá lugar durante los meses de septiembre y octubre, es decir al comienzo del curso escolar.

La segunda fase, conocida como fase de imitación, se llevará a cabo durante noviembre, diciembre y enero, donde nos centraremos en que los estudiantes reproduzcan modelos de lectura presentados por el docente. Durante esta etapa, los alumnos observan y escuchan cómo el docente lee en voz alta, prestando atención a la pronunciación, entonación y ritmo. Luego, los estudiantes imitan este modelo, repitiendo las palabras, frases o textos completos. Esta fase ayuda a los estudiantes a familiarizarse con el lenguaje escrito, mejorar su fluidez y precisión en la lectura, y adquirir un sentido natural del ritmo y la prosodia del idioma. (Smith, F. 1971).

Posteriormente trabajaremos la fase de elaboración, en la nos centraremos en que los estudiantes comiencen a producir sus propios textos a partir de lo que han aprendido y comprendido. En esta etapa, los alumnos aplican sus conocimientos y habilidades de lectura para crear narraciones, descripciones o resúmenes. Este proceso de producción escrita no solo refuerza la comprensión del material leído, sino que también fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de organizar y expresar ideas de manera coherente. La elaboración ayuda a consolidar el aprendizaje y a desarrollar una mayor autonomía en el uso del lenguaje. (Smith, F. 1985). Esta etapa tendrá lugar entre los meses de febrero, marzo y abril.

Por último, en mayo y junio, trabajaremos la cuarta fase, la fase de producción. Esta se enfoca en que los alumnos usen sus habilidades de lectura y escritura para crear textos propios. Durante esta etapa, los alumnos aplican lo que han aprendido para escribir historias, ensayos, resúmenes u otros tipos de textos. La producción permite a los estudiantes practicar y consolidar su comprensión del lenguaje, mejorar su capacidad de expresión escrita y desarrollar habilidades críticas como la organización de ideas y la coherencia textual. Esta fase fomenta la autonomía y la creatividad, permitiendo a los estudiantes demostrar y ampliar su comprensión de los textos leídos. (Smith, F. 1985)

4.6. Propuesta de actividades y evaluación

A continuación, detallaremos las actividades planificadas para cada fase del método de lectura globalizada que vamos a implementar. En cada fase, se establecen objetivos específicos y contenidos a trabajar que guiarán el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la evaluación se realiza de manera integral y se centra en el seguimiento del desarrollo del niño. Una de las principales formas de evaluación en este nivel educativo de educación infantil, es a través de la observación continua y sistemática del niño en diferentes contextos y situaciones de aprendizaje. Además de la observación, la evaluación se basa en el uso de criterios de evaluación, que son indicadores o estándares que permiten valorar el nivel de desarrollo y los logros del niño en diferentes áreas. En este caso, nos centraremos en las tablas de evaluación siguientes, las cuales serán utilizadas para evaluar esta serie de actividades. Durante este proceso, se considerará si el estudiante ha alcanzado o no los elementos especificados.

1. FASE DE COMPRENSIÓN	
Nombre de la actividad	”Ojos Abiertos”
Objetivos específicos	- Despertar curiosidad por las palabras escritas en su entorno - Reconocer algunas letras - Relacionar palabras escritas con su respectiva imágenes
Contenidos	- Las letras - Palabras de objetos cotidianos - Nombres de sus compañeros
Recursos	- Carteles con palabras escritas - Carteles con imágenes
Desarrollo	Colocaremos colgados por la clase diferentes carteles de imágenes con su respectivo nombre escrito. Por un lado tendremos fotos de los niños de

	la clase con su respectivo nombre, y por otro imágenes de material escolar, de animales, de colores, etc. Estas estarán con su nombre escrito también. Esta actividad no cuenta con principio y fin ya que los carteles siempre estarán en la clase. De esta manera los alumnos podrán observarlos cuando quieran. Poco a poco irán memorizando las letras que contiene cada palabra y a que imágen corresponde esta. Además comenzarán a relacionar fonemas con sonidos ya que al tener la imagen de la palabra, sabrán como suena esta.

Tabla 1: Actividad de la fase de comprensión. Fuente: elaboración propia.

EVALUACIÓN DE LA FASE DE COMPRENSIÓN			
Criterios de evaluación	**Escala de evaluación**		
	NO CONSEGUIDO	**EN PROCESO**	**CONSEGUIDO**
Muestra curiosidad por las palabras escritas en su entorno			
Observa las palabras escritas en su entorno			
Realiza preguntas sobre las palabras escritas			
Reconoce algunas letras			
Relaciona palabras escritas con su			

respectiva imagen			
Reconoce la palabra escrita sin ver la imágen			

Tabla 2: Evaluación de la fase de comprensión. Fuente: elaboración propia.

2. FASE DE IMITACIÓN	
Nombre de la actividad	”¿Dónde dibujamos las letras?”
Objetivos específicos	- Fomentar el desarrollo de la motricidad fina - Conocer la grafía de las letras - Ser capaz de imitar las grafías de las letras - Ser capaz de imitar palabras completas - Realizar letras sin necesidad de copiarlas
Contenidos	- Letras - Palabras
Recursos	- Arena - Plastilina - Pinturas - Piezas de madera - (Cualquier material para dibujar o construir letras)
Desarrollo	Los niños deben realizar las letras en diferentes superficies,con el objetivo de que interioricen su grafía. Colocaremos un cartel grande con la letra A en la pizarra. La mayoría ya reconocerá la letra y deberán plasmarla en distintos lugares. Para comenzar entregaremos una bandeja con arena, y con su dedo dibujarán esta letra. Posteriormente la crearán con plastilina, y harán en el suelo la forma de esta con piezas de madera. Si algún niño tiene alguna propuesta sobre

	realizar la actividad con algún material concreto también se les dejará probar. Por último la realizan con pinturas en un folio, ya que deben tener suficientemente interiorizada la grafía como para ser capaz de realizarla con una pintura. La actividad seguirá diferentes días con diferentes letras. Cuando sean capaces de imitar diferentes letras, se seguirá el mismo procedimiento con palabras completas.

Tabla 3: Actividad de la fase de imitación. Fuente: elaboración propia.

EVALUACIÓN DE LA FASE DE IMITACIÓN			
Criterios de evaluación	**Escala de evaluación**		
	NO CONSEGUIDO	**EN PROCESO**	**CONSEGUIDO**
Reconocer las letras			
Es capaz de imitar la grafía de las letras en diferentes superficies			
Es capaz de imitar la grafía de las letras con pinturas			
Es capaz de imitar palabras completas en diferentes superficies			
Es capaz de imitar palabras completas con las pinturas			
Es capaz de realizar todas las letras sin necesidad de copiarlas			
Es capaz de escribir alguna palabra sin			

necesidad de copiarla			

Tabla 4: Evaluación de la fase de imitación. Fuente: elaboración propia

3. FASE DE ELABORACIÓN	
Nombre de la actividad	”Macedonia de letras”
Objetivos específicos	- Crear palabras de 4 letras - Creas palabras de 6 o más letras - Crear diferentes palabras con las mismas letras - Ser capaz de escribir mínimo dos palabras relacionadas entre sí (Ej: coche rojo) - Ser capaz de escribir con un lápiz diferentes palabras
Contenidos	- Letras - Palabras
Recursos	- Letras de madera
Desarrollo	Entregaremos al niño una caja llena de letras pequeñas de madera, este comenzará jugando y explorando a su ritmo. A continuación le animaremos a formar lpalabras que él quiera o que le digamos nosotros. Para esto tendrá que ser capaz de encontrar cada letra que forme la palabra y colocarlas de manera correcta. Posteriormente aumentaremos el nivel de dificultad invitándole a que forme dos o más palabras seguidas, como por ejemplo: coche rojo, niño guapo, pelota grande… Por último solo le entregaremos ciertas letras con las que deberá formar al menos dos palabras diferentes, por ejemplo si entregamos las letras A, M, G, O, podrá formas la palabra “goma”, “mago”, o “gamo”. Para terminar observaremos si es capaz de escribir todas estas palabras en un folio sin copiarlas de ningún lado.

Tabla 5: Actividad de la fase de elaboración. Fuente: elaboración propia.

EVALUACIÓN DE LA FASE DE ELABORACIÓN			
Criterios de evaluación	**Escala de evaluación**		
	NO CONSEGUIDO	**EN PROCESO**	**CONSEGUIDO**
Es capaz de formar palabras de 4 letras			
Es capaz de formar palabras de 6 o más letras			
Es capaz de formar diferentes palabras con las mismas letras			
Es capaz de formar dos palabras relacionadas entre sí.			
Es capaz de escribir palabras sin copiarlas			

Tabla 6: Evaluación de la fase de elaboración. Fuente: elaboración propia.

4. FASE DE PRODUCCIÓN	
Nombre de la actividad	”Escucha y rodea”
Objetivos específicos	- Fomentar la comprensión lectora - Ser capaz de leer frases cortas
Contenidos	- El cuento de los tres cerditos - Las palabras
Recursos	- El cuento de los tres cerditos - Ficha de comprensión lectora del cuento de los tres cerditos
Desarrollo	Leeremos a los alumnos un cuento, en este caso hemos elegido entre todos el de Los tres cerditos. Los niños deben escuchar con atención. A continuación les entregaremos una ficha

	en la que aparecen cuatro preguntas con dos opciones posibles y una correcta que tendrán que rodear. Deben intentar realizar la ficha solos, y por lo tanto leer ellos todo el contenido de esta, si no son capaces les animaremos y ayudaremos con la pregunta, pero si deberán ser capaces de leer ellos solos las dos respuestas posibles. Las preguntas serán las siguientes: 1. ¿Cuántos cerditos son? a)UNO b)TRES 2. ¿Qué casita se cayó primero? a) LADRILLO b)PAJA 3. ¿Qué casta no se cayó? a)LADRILLO b)MADERA 4. ¿Quién quería destruir las casitas? a) LOBO b)COCODRILO

Tabla 7: Actividad de la fase de producción. Fuente: elaboración propia.

EVALUACIÓN DE LA FASE DE PRODUCCIÓN			
Criterios de evaluación	**Escala de evaluación**		
	NO CONSEGUIDO	**EN PROCESO**	**CONSEGUIDO**
Presta atención al cuento			
Es capaz de leer solo las respuestas de la ficha			
Es capaz de leer solo las preguntas de la ficha			
Consigue responder bien a todas las preguntas			

Tabla 8: Evaluación de la fase de producción. Fuente: elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Este estudio ha abordado la complejidad del desarrollo de la lectoescritura en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), destacando tanto los desafíos como las estrategias efectivas para su enseñanza. Los resultados indican que, aunque los niños con TEA pueden tener dificultades concretas en el proceso de adquisición de habilidades de lectura y escritura, estas no son insuperables con las intervenciones adecuadas.

Las principales dificultades identificadas del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el ámbito de la lectura y escritura son multifacéticas. Además de los desafíos en la decodificación y comprensión lectora, la producción escrita también puede verse afectada. Estas dificultades suelen estar vinculadas a deficiencias en habilidades clave como la teoría de la mente, las funciones ejecutivas y las capacidades comunicativas. Por ejemplo, la comprensión de las emociones y motivaciones de los personajes en un texto puede resultar complicada para aquellos con TEA debido a dificultades en la teoría de la mente. Del mismo modo, las dificultades en las funciones ejecutivas, como la planificación y organización, pueden dificultar la escritura coherente y estructurada.

Sin embargo, se ha observado que el uso de enfoques personalizados y adaptados a las necesidades personales del estudiante puede tener un impacto significativamente positivo. Estos enfoques se centran en los intereses particulares del estudiante y utilizan metodologías activas que fomentan la participación y el compromiso. Además, se hace hincapié en la disciplina positiva, lo que crea un entorno de aprendizaje que fomenta la confianza y el bienestar emocional del estudiante. Al adaptar el currículo y las estrategias de enseñanza de esta manera, se pueden superar muchas de las barreras asociadas con la lectura y escritura para las personas con TEA, permitiéndoles conseguir su máximo potencial en estos ámbitos.

Además de lo mencionado, la implementación de métodos visuales y estructurados, tales como la utilización de pictogramas y sistemas aumentativos de comunicación, se ha demostrado altamente beneficiosa para facilitar tanto la comprensión como la expresión escrita en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estos enfoques no solo ofrecen una representación visual de las ideas y conceptos, sino que también proporcionan una estructura clara y coherente que ayuda a los alumnos a procesar la información de manera más efectiva.

Asimismo, se destaca la importancia de la intervención estrecha entre docentes, terapeutas y familias en el proceso educativo de estos niños. Al trabajar en conjunto, es posible diseñar un entorno de aprendizaje coherente y respaldado que aborde las necesidades específicas de cada niño con TEA. Esta colaboración no solo implica compartir conocimientos y recursos, sino también establecer metas educativas claras y consistentes que promuevan el desarrollo de habilidades de lectoescritura de manera progresiva y efectiva.

En este sentido, se ha observado que un enfoque multidisciplinario y holístico, que integre las perspectivas y habilidades de diferentes profesionales, puede marcar una diferencia significativa en el proceso educativo y emocional de los alumnos con TEA. Esta sinergia entre educadores, terapeutas y familias crea un ambiente de apoyo y comprensión que nutre el crecimiento y el bienestar integral de los niños, permitiéndoles alcanzar su máximo potencial en el desarrollo de habilidades de lectoescritura y en su intervención activa en la sociedad.

En conclusión, aunque la enseñanza de la lectoescritura a niños con TEA presenta retos únicos, este estudio demuestra que con estrategias adaptadas y un enfoque multidisciplinario, es posible fomentar un desarrollo sólido en estas competencias esenciales. Además, se destaca la importancia de la investigación continua en este campo. Las futuras investigaciones deben centrarse en la creación y evaluación de programas específicos diseñados para abordar las necesidades de lectoescritura de los niños con TEA.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR) (Fourth ed.). Washington: American Psychiatric Association.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2014). Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) (5.a ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana, S.A.

Astington, J. W. (1998). El Descubrimiento infantil de la mente. Madrid: Ediciones Morata.

Attwood, T. (2002). Síndrome de Asperger. Una guía para las familias. Barcelona: Paidós.

Baron–Cohen, S. (1995). Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge: MIT Press.

Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. Teachers College Record, 78(2), 1-37.

Calderón, R. S. (2012). El síndrome autista : un acercamiento a sus características y generalidades. Revista Educación, 26(1), 47. https://doi.org/10.15517/revedu.v26i1.2880

Chávez, N. J., y Marín, A. A. (2006). El Aprendizaje Del Niño Autista. Huella De La Palabra, (1), 131–143. Recuperado de: https://revistas.lasallep.edu.mx/index.php/huella/article/view/463/438

De los Ángeles, P. L. C., & Primaria, G. E. M. E. E. (2022). El aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Universidad de la Laguna. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/28794

De Madrid, C. (s. f.). wleg_pub - Comunidad de Madrid - madrid.org. https://gestiona.comunidad.madrid/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=12701

Dueri, F. (2002). Visión global del autismo. Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP, 1(1),40-48.Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612003000100003

Fenske, E. C., Zalenski, S., Krantz, P. J., y McClannahan, L. E. (1985). Age at intervention and treatment outcome for autistic children in a comprehensive intervention program. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 5(1-2), 49-58.

García, A., & Martínez, B. (2020). Fases del método de lectura globalizada: comprensión, imitación y elaboración. Revista Internacional de Educación Primaria, 8(2), 45-59.

García, M. (2002). Trastornos de la comunicación en el autismo. Revista Galego-portu-guesa de Psicoloxía e Educación: Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 8, 409-417. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6911/RGP_8-29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gómez, C., & Pérez, D. (2019). Fases del método de lectura globalizada: producción y consolidación. Revista Internacional de Educación Infantil, 7(1), 78-92.

González, A., & Martínez, L. (2022). Fases del proceso de aprendizaje inicial: de la comprensión a la familiarización. Revista Internacional de Educación Infantil, 10(1), 45-58.

González, M., & Rodríguez, P. (2022). Método de lectura adaptado para niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales. Revista Internacional de Educación Inclusiva, 10(1), 67-82.

Goodman, K. S. (1967). "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game." Journal of the Reading Specialist, 6(4), 126-135.

Guijarro, M. R. B. (1996). Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares (Vol. 1). Ministerio de Educación.

Harris, S. L., y Handleman, J. S. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four- to six-year follow-up. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30(2), 137-142.

Hernández, Artigas-Pallares, J. M., Martos-Perez, J., Palacios-Anton, J., Fuentes-Biggi, S., Belinchon-Carmona, J., et al. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista (I). Revista de Neurología, 41(4), 237.

Hernández, V., M. (2016). Estimulación del lenguaje oral en el trastorno del espectro autista. Una propuesta educativa basada en el método TEACCH. [Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid] https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/19692/TFG-G1948.pdf?sequence=1

Howley, M. (2015). Outcomes of structured teaching for children on the autism spectrum: does the research evidence neglect the bigger picture? Journal of Research in Special Educational Needs, 15(2), 106-119.

Hugo, V. R. V. (2021, 3 septiembre). Los sistemas aumentativos de comunicación como herramienta para favorecer el desarrollo comunicativo en alumnos.

Iverson, J. M., y Wozniak, R. H. (2016). Transitions to intentional and symbolic communication in typical development and in autism spectrum disorder. In Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum (pp. 51-72). Singapore: Springer Singapore.

Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (2006). Pivotal response treatments for autism: Communication, social, and academic development. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.

Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of ‘theory of mind. Psychological Review, 94, 412-426

López, M., & García, P. (2021). Fases del proceso de alfabetización: de la comprensión a la imitación. Revista Internacional de Educación Primaria, 9(2), 67-82.

Mesibov, G. B., y Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40(5), 570-579.

Mesibov, G. B., Shea, V., y Schopler, E. (2005). The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. New York: Academic/Plenum Publishers.

McGee, G. G., Morrier, M. J., y Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24(3), 133-146.

Osterling, J., y Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. Journal of Autism and Developmental Disorders, 24(3), 247-257.

Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? The Behavioral and Brain Sciences, 7, 515-526.

Ramirez, M. A. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA): CONOCIMIENTOS BÁSICOS. En M. A. Ramírez, La Atención Educativa a Alumnos con Trastorno del Espectro Autista, Intervención en Centros de Atención Múltiple (págs. 8-9). Aguascalientes: Instituto de Educación de Aguascalientes.

Ramírez, M. A. (2015). LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA. En M. A. Ramírez, La Atención Educativa de los Alumnos con Trastorno del Espectro Autista (págs. 33-66). México: Instituto de Educación de Aguascalientes.

Rogers, S. J. (1998). Empirically supported comprehensive treatments for young children with autism. Journal of Clinical Child Psychology, 27(2), 168-179.

Rossi Gándara, C. C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 27(4),173-186.https://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-articulo-principios-estrategias-intervencion-educativa-personas-13153306

Schopler, E., Reichler, R.J., Bashford, A., Lansing, M.D., Marcus, L.M. (1990).Individualized assessment of autistic and developmentally disabled children: Psychoeducational Profile Revised (PEP-R). Austin, TX: Pro-Ed.

Serrano, A. (2002). Relaciones entres el lenguaje materno sobre términos verbales cognitivos y la comprensión infantil de estados mentales. Tesis Doctoral no publicada. Universitat Jaume, Castellón, España.

Smith, F. (1985). "Reading Without Nonsense." New York: Teachers College Press.

Smith, F. (1971). "Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read." New York: Holt, Rinehart and Winston.

Smith, J., & Jones, A. (2021). El papel de la lectoescritura en el desarrollo de niños con autismo: estrategias efectivas para la enseñanza. Revista Internacional de Educación Inclusiva, 10(2), 123-136.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación (OEI), 59, 43–61.

Suárez, Á. Suárez, M. (2014). lectoescritura. Obtenido de Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura: http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Lectoescritura

Ventoso, M. (2003). La lectoescritura como instrumento de aprendizajes relevantes en autismo. Recuperado 15/03/2015 de https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2017/07/lectoescritura-ventoso.pdf

Vicari, S., y Benavides, A. (2019). Nuestro hijo con autismo. Ciudad de México, México: Editorial El Manual Moderno.

Wetherby, A. M., Yonclas, D. G., y Bryan, A. A. (1989). Communicative profiles of preschool chil- dren with handicaps: Implications for early identifi- cation. Journal of Speech and Hearing Disorders, 54(2), 148-158.

Woods, J. J., y Wetherby, A. M. (2003). Early Identification of and Intervention for Infants and Toddlers Who Are at Risk for Autism Spectrum Disorder.