

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN LECTURA GLOBALIZADA EN UN NIÑO DE 5 AÑOS DE EDAD CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Trabajo Fin de Grado de Logopedia

Autora: Paula Afonso Hernández

Tutorizado por Víctor M. Acosta Rodríguez

Curso Académico 2019-20

Resumen: Los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), presentan dificultades en la comunicación e interacción social en diferentes contextos, de ahí la importancia de una Atención Temprana para su mejora. El objetivo es la presentación de un programa de intervención con una propuesta para la mejorara del aprendizaje de la lectura en niños y niñas con TEA. Concretamente, el programa se enfocará en la mejora de la lectura globalizada para un alumno de 5 años de edad con Trastorno del Espectro Autista, el cual utiliza el Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación (SAAC) PECS. En el programa se detalla la metodología, estrategias y actividades empleadas para conseguir un aprendizaje en los procesos pre-lectores.

Palabras claves: atención temprana, lectura globalizada, programa de intervención, Trastorno del Espectro Autista, Sistema Alternativo y Aumentativo de comunicación PECS.

Abstract: Children with Autism Spectrum Disorder (ASD), present difficulties in communication and social interaction in different contexts, hence the importance of Early Attention for their improvement. The objective is to present an intervention program with a proposal is made for the improvement of reading learning in children with ASD. Specifically, the Program focuses on improvement globalized Reading for a 5 year old student with Autism Spectrum Disorder, which uses the PECS Augmentative and Alternative Communication System (SAAC). The program details the methodology, strategies and activities used to get learning in the pre-reading processes.

Key words: autism spectrum disorder, early attention, global reading, PECS Alternative and Augmentative Communication System, program.

Introducción

Hoy en día hay numerosos estudios que subrayan la importancia de la Atención Temprana en los niños y niñas que presentan dificultades en su desarrollo. Es por ello, la elección de este trabajo hacia la Atención Temprana dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA), y su mejora en la comunicación.

El TEA se define en el DSM-V, como un Trastorno del Desarrollo Neurológico, el cual presenta deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diferentes contextos. Dicho trastorno, también, se caracteriza por exhibir carencias socioemocionales y en las conductas no verbales y en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones. Además de mostrar patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, teniéndose que dar todos estos síntomas, nombrados previamente, en las primeras fases del desarrollo (5th ed.; *DSM-5* American Psychiatric Association, 2013).

Las personas con TEA, presentan diferentes perfiles que cambian según la edad, la capacidad intelectual, las patologías asociadas, las ayudas recibidas, etc. (Fortea, Escandell, Castro, & Martos, 2015), por ello, se trata de un trastorno heterogéneo, ya que, dependiendo del caso puede darse una sintomatología u otra, lo cual va a depender de muchos factores. De ahí, la vital importancia de una buena Atención Temprana.

Como bien señalé anteriormente, la evolución de cada caso dependerá de muchos factores, es por ello que la Atención e Intervención Temprana que reciban estos niños y niñas, ha de centrarse en minimizar las posibles consecuencias del desarrollo a largo plazo (Zalaquett, Schönstedt, Angeli, Herrera, & Moyano, 2015).

Cada vez hay más avances y más información sobre las intervenciones conductuales hacia los niños y niñas con TEA. Aun así, muchos expertos difieren en los elementos, materiales y procesos de los diferentes programas, ya que, el grado de progreso experimentado varía entre los sujetos con dicho trastorno, es decir, el progreso en las terapias e intervenciones conductuales cambia considerablemente entre los participantes debido a su gran heterogeneidad. (Fossum, Williams, Garon, Bryson, & Smith, 2018)

Atención temprana en TEA

Se entiende por Atención Temprana (AT), el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar. (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2005).

Según Fortea et al. (2015), la detección temprana es “decisiva” para la mejora de los niños y niñas con TEA, ya que, si “dicha detección va seguida de una intervención disminuyen las conductas disruptivas y mejoran las habilidades funcionales”, y favorece así calidad de vida de los menores y de sus familias (Fortea et al., 2015, p. 31).

Debido a la importancia de llevar a cabo una buena intervención temprana, también lo es realizar un diagnóstico precoz. Dicho diagnóstico es una clave en la mejora del pronóstico de los TEA (Sánchez, Martínez, Moriana, Luque, & Alós, 2015).

Por esta razón, se han elaborado una serie de criterios o de señales de alarma para alumnos de edad preescolar, tal y como refieren Sánchez et al. (2015) según el National Institute for Health and Care Excellence (NICE, 2011), que sirven de ayuda a los profesionales para ver las posibilidades que hay de que el niño o niña pueda ser diagnosticado de TEA, y poder así comenzar cuanto antes la intervención.

Dichos signos de alarma se clasifican en dos bloques. El primero de ellos se denomina “Interacción social y comunicación recíproca”, y el segundo “Intereses poco habituales o restringidos y/o comportamientos rígidos y repetitivos” (Sánchez et al., 2015, p. 56).

En el primero de ellos, se engloban los siguientes apartados, los cuales, también, tienen una serie de subapartados que recogen las diferentes características y signos correspondientes:

- Lenguaje:
 - o Retraso del lenguaje (en balbuceos o palabras, por ejemplo menos de diez palabras a la edad de 2 años).

- Regresión o pérdida de uso del lenguaje.
- Lenguaje inusual (si existe), que puede incluir:
 - No presentar vocalizaciones.
 - Entonación rara o inapropiada.
 - Frecuente repetición de palabras y frases hechas (“ecolalia”).
 - Referencia a uno mismo por su nombre o “usted” o “él/ella” más allá de los 3 años.
- Reducción y/o uso poco frecuente de lenguaje para la comunicación, como por ejemplo el uso de palabras sueltas, aunque sea capaz de hacer oraciones.
- Retraso o ausencia de respuesta a su nombre cuando se le llama, a pesar de que su audición sea normal.
- Reducción o ausencia de sonrisa social en respuesta a los demás.
- Reducción o ausencia de respuesta a las expresiones faciales o a los sentimientos de otras personas.
- Respuesta negativa a las peticiones de los demás.
- Rechazo de las caricias iniciadas por los padres o cuidadores.
- Relación social:
 - Mostrar reacciones extremas ante la invasión de su espacio personal.
 - Reducción o ausencia de interés social en los demás, incluidos sus iguales. Si se acerca a los demás, puede hacerlo de forma indebida.
 - Reducción o ausencia de imitación .
 - Reducción o ausencia de juego social con los demás (juega solo).
 - Mostrar un escaso o nulo disfrute de las situaciones que le gusta a la mayoría de los niños, como por ejemplo las fiestas de cumpleaños.
 - Mostrar una escasa o inexistente capacidad para compartir la diversión.
- Contacto visual, señalización y otros gestos:
 - Uso reducido o inexistente de gestos y expresiones faciales a la hora de comunicarse (aunque puede colocar la mano de un adulto sobre los objetos).
 - Gestos, expresiones faciales, orientación corporal, contacto visual (mirar a los ojos de la gente cuando se habla) y términos

conversacionales usuales en comunicación social escasos o poco integrados.

- Reducido o inexistente uso social del contacto visual (siendo su visión normal).
- Reducción o ausencia de atención, apreciada por la falta de:
 - Movimiento ocular.
 - Seguimiento de un punto señalado (mirar hacia donde otra persona señala).
 - Uso de la señalización para mostrar objetos o para demostrar interés.
- Ficción e imaginación:
 - Falta o escasez de imaginación y variedad en los juegos simulados.

El segundo bloque, recoge las diferentes características posibles en referencia a los intereses, comportamientos y gustos.

- Movimientos estereotipados y repetitivos, como agitar las manos, mecer el cuerpo estando en pie, girar sobre sí mismo o chasquear los dedos.
- Jugar a juegos estereotipados o repetitivos; por ejemplo, abrir y cerrar puertas.
- Intereses muy restringidos o poco habituales.
- Rigidez e inflexibilidad conductual (insistencia excesiva en seguir la propia agenda).
- Resistencia al cambio y reactividad emocional extrema a los cambios.
- Hiper o hiposensibilidad a estímulos sensoriales, como por ejemplo texturas, sonidos y olores.
- Reacciones excesivas ante el sabor, olor, textura o apariencia de los alimentos o manías extremas con la comida.

Todos estos signos sirven de ayuda para realizar un diagnóstico, pero para la realización de un diagnóstico en edades temprana se debe de obtener información directa sobre aquellos signos observados, que tal como indican Sánchez et al. (2015), deben de separarse de lo “considerado neurotípico y que provoque alteraciones en el desarrollo funcional y adaptativo del niño” (p. 56). Esto quiere decir que hay que recoger toda la información, analizarla y describirla, concretando así los diferentes

comportamientos encontrados, para buscar una intervención específica de actuación en relación a su entorno próximo, y de forma tanto cualitativa como cuantitativa (Sánchez et al., 2015).

Lectura globalizada en el TEA

La lectura globalizada consiste en un método de “aprendizaje funcional de la lectura a través de la asociación de imágenes” (Rodríguez, Rodríguez, & García, 2018, p. 276). Se basa en el emparejamiento de imágenes y palabras, en el que a las primeras se les atribuye el significado de la palabra, realizando así una asociación directa entre foto/dibujo = palabra (Rodríguez et al., 2018).

Los niños y niñas con TEA, en su mayoría utilizan el apoyo visual para comunicarse. Por ello, el método de trabajo de la lectura globalizada se ve favorecido para aquellos alumnos y alumnas que utilicen un sistema de comunicación alternativa y aumentativa como es el PECS, ya que, este sistema consiste en realizar intercambio de imágenes visuales como método de comunicación (Rodríguez et al., 2018).

Por esta razón, hay que eliminar las barreras visuales y llevar a cabo una intervención que pongan en manifiesto diferentes juegos de habilidades no verbales, o, de pensamiento visual que favorezcan el aprendizaje, ya que, este es su “punto fuerte” en el contexto de enseñanza (Martínez, 2017, p. 466).

Esto se debe a que toda la información visual que los alumnos con TEA perciben, hace que se adquiera un mayor significado para estas personas, por eso ha de ser lo más concreta y tangible posible, ya que, esto les permite ser mucho más independientes.

Aun así, tal y como indican Rodríguez et al. (2018) los niños y niñas a los que se les quiere implementar la lectura globalizada deben cumplir los siguientes criterios:

- Interés y atención por los materiales gráficos (anagramas, folletos comerciales, cifras y en especial cualquier texto escrito).
- Un mínimo de hábito de trabajo.
- La suficiente memoria para poder reconocer, retener y evocar lo aprendido.

- Un cierto nivel de lenguaje comprensivo para poder llamar a cada cosa por su nombre.
- Capacidad suficiente para comprender órdenes verbales sencillas.
- Cierta habilidad para discriminar y emparejar objetos.

Es por ello, que la implementación de dicho programa puede presentar varios aspectos positivos para los niños y niñas con TEA (Rodríguez et al., 2018). Entre ellos tenemos los siguientes:

- Se puede utilizar como un facilitador de la comunicación a la hora de aprender la lecto-escritura, ya que, las personas con TEA presentan mayor dificultades en procesar la información por vía auditiva, por lo que al utilizar el canal visual resultará como un refuerzo para adquirir información y para facilitar la comunicación.
- Ayudará a que estos niños y niñas ganen en autonomía a medida que vayan avanzando en dicho proceso, ya que, irán aprendiendo cada vez más vocabulario que posteriormente podrán utilizar en otros aprendizajes.
- Además, ayudará al aprendizaje en otros contextos, ya que, esto se podrá implementar en ellos como apoyo.
- Incluso mejorará la interacción con sus cuidadores, al poder compartir momentos de lectura compartida, en el que el niño o niña pueda ser participe y sentirse protagonista.

Por consiguiente, es muy importante trabajar los procesos pre-lectores con los niños y niñas que presentan TEA, basándose en cada una de las características individuales de cada alumno, en el que según Martínez (2017) hay que tener en cuenta y llevar a cabo una enseñanza estructurada.

Esta enseñanza, ha de estar bien diseñada para llegar a lograr los objetivos propuestos, y, se ha de convertir en una prioridad fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo que tenemos que tener en cuenta la estructura física del aula, la estructura temporal, es decir, los horarios de trabajo individuales con cada alumno/a, y los sistemas de trabajo y rutinas llevados a cabo con ellos, ya que, tal y como explica Martínez (2017) “van a dotar de significado al alumno y van a permitir trabajar los procesos de lectura emergente, de manera satisfactoria” (p. 464).

Justificación de la propuesta de programa

Como comenté en el apartado anterior, los niños y niñas con TEA a través de la lectura globalizada, podrán trasladar esta herramienta de comunicación a otros contextos y momentos de su vida haciendo un uso funcional de la misma. Asimismo, este medio de comunicación les proporcionará más posibilidades de vivir experiencias potenciadoras para su desarrollo y aprendizaje.

Debido a la funcionalidad de esta herramienta de comunicación, y de la posibilidad que he tenido de conocer la técnica de aprendizaje de la lectura globalizada en el centro escolar donde realizo mis prácticas externas del Grado de Logopedia, además, de mi gran interés hacia las personas que presentan TEA, constituyen los motivos principales de la elección de dicha temática como Trabajo de Fin de Grado.

El objetivo principal de este Programa de Intervención es mejorar el aprendizaje de la lectura en niños y niñas con TEA. Concretamente, el Programa de Intervención se enfocará en la mejora de la lectura mediante un método globalizado para un alumno con TEA, el cual utiliza el Sistema Aumentativo y Alternativo de comunicación PECS como medio de comunicación.

Teniendo en cuenta las características del alumno, hemos de elaborar el diseño de dicho programa de intervención, en el cual se van a establecer los siguientes objetivos:

1. Objetivo general: facilitar la lectura de palabras mediante la lectura globalizada hacia niños y niñas que presentan TEA que utilicen el sistema alternativo de comunicación PECS, y sean no verbales.
2. Objetivo específico:
 1. Leer palabras pronominales y familiares que les ayuden a la lectura globalizada, a modo de ejemplo: yo, tú, mamá, papá, hermano, abuela...
 2. Leer palabras del campo semántico de los animales para facilitar la lectura globalizada.
 3. Leer palabras de los colores para facilitar la lectura globalizada.

Considerando lo anterior, podemos establecer los siguientes contenidos del programa:

- Conocimiento de pictogramas asociados con palabras escritas.
- Vocabulario (pronombres y léxico autónomo).

El formato del trabajo será de tipo colaborativo transdisciplinar (Acosta, 2004), este tiene lugar cuando dos o más profesionales trabajan juntos para mejorar los resultados y la calidad de la atención de los usuarios. A este formato de trabajo se le conoce como Práctica Colaborativa Interprofesional (PCI), la cual es un proceso en el que intervienen distintos profesionales en el que se reúnen para resolver los problemas de las personas, además de participar en la toma de decisiones de forma conjunta, reconociendo la responsabilidad compartida de los resultados, y cuyo objetivo es proporcionar una atención, no solamente dirigida a los pacientes, sino a sus familias y al resto de contextos que le engloban (Miró, 2016).

Según Miró (2016), hay numerosas investigaciones que aseguran que dicho trabajo colaborativo produce mejoras significativas en la vida del paciente, entre estas encontramos las siguientes:

- El aumento de la satisfacción del paciente y la reducción de quejas de los usuarios y sus familiares.
- La reducción de costes, de las tasas de mortalidad, de las complicaciones y los errores clínicos.
- La disminución del tiempo de las estancias clínicas y de la duplicación de esfuerzos.
- La reducción del estrés y del agotamiento de los profesionales.
- El aumento de la satisfacción laboral de los profesionales.
- La retención de los profesionales en las instituciones y la reducción de su rotación.

En definitiva, lo que se pretende es que diferentes profesionales del centro escolar, siendo en este caso su tutora, la profesora de PT y la logopeda del centro, trabajen conjuntamente este Programa de Intervención, es decir, que lo lleven a cabo cada una de ellas en sus sesiones individuales, así como en las conjuntas que realizan con el alumno, para fomentar el aprendizaje y su uso en los diferentes contextos escolares en el que el alumno convive diariamente.

La metodología de trabajo empleada ha de ser flexible, ya que, desde el comienzo del programa se va a tener en cuenta las fortalezas y debilidades del alumno, teniendo en cuenta su nivel y su ritmo de progreso. Además, debe desarrollarse en un contexto familiar para el alumno, como es el caso de la escuela, que facilite la generalización a otros contextos como el familiar. Dicho contexto ha de ser lo más natural posible para el alumno, ya que, con ello se favorece su aprendizaje al tratarse de un clima cercano y conocido para él. Incluso marcaremos los espacios de trabajos, en el que los tiempos de refuerzo que se le conceda serán diferentes a los momentos de trabajo.

Por esta razón la metodología elegida, adopta una perspectiva conductual. Los modelos conductuales en TEA, tal y como indican Ros & Abad (2010), “se basan en enseñar nuevos comportamientos y habilidades usando técnicas especializadas y estructuradas” (p.79). La implementación de esta metodología, consta con diferentes estrategias en el procedimiento de enseñanza. Entre ellas tenemos el uso de instrucciones, modelado, ensayos y refuerzo (Bermúdez, Aviña, Chiquet, Olivas, & Sánchez, 2020). Todas tendrán como objetivo trabajar dificultades específicas, basándose en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

Aclarar también, que la metodología de trabajo será individual, en la que el alumno será el protagonista de las sesiones. En ellas, se tendrá en cuenta sus ritmos de aprendizaje. Asimismo, a medida que vayamos avanzando iremos graduando la dificultad de las sesiones y la toma de decisiones, siendo siempre flexibles por los posibles cambios que se puedan dar.

Finalmente, este programa de intervención contará con una evaluación, cuyo objetivo es conocer la eficacia de los procedimientos aplicados, así como los objetivos planteados y corroborar su validez. Dicha evaluación se hará con el modelo CIPP (Stufflebeam & Shinkfield, 1987), explicado más adelante.

Método

Participante

La elaboración de la propuesta de intervención para facilitar la lectura globalizada, va dirigida a un alumno del centro escolar donde realice las prácticas

externas del Grado de Logopedia. Dicho alumno tiene actualmente cinco años de edad y presenta TEA severo, es decir de 3º grado. Este nivel, describe la gravedad en los deterioros de la comunicación social y en los patrones de comportamientos restringidos y repetitivos. Concretamente, se caracteriza por presentar alteraciones graves en el funcionamiento e inicio de interacciones sociales, y, en respuestas mínimas hacia la apertura social de otras personas. Además, la inflexibilidad de comportamiento, la dificultad ante los cambios y los constantes comportamientos restringidos o repetitivo que interfieren en el funcionamiento en todos sus ámbitos (5th ed.; *DSM-5* American Psychiatric Association, 2013). Actualmente, se encuentra escolarizado en un aula ordinaria de 3º de Educación Infantil en un colegio concertado en Santa Cruz de Tenerife. Asimismo, utiliza como Sistema Aumentativo y Alternativo de comunicación (SAAC) el sistema PECS. El SAAC comenzó a implementarse este curso escolar 2019/2020, y ya ha alcanzado la última fase de aprendizaje del sistema, utilizándolo en todos los contextos del centro escolar y su implementación en casa el mes de Febrero.

En el centro escolar tiene adaptación curricular en las áreas de matemáticas y lengua. Y recibe apoyo tanto dentro como fuera del aula. Dentro, interviene con él una profesora de PT. Y fuera, recibe clases de apoyo con la misma profesora que interviene con él dentro del aula y, también, apoyo logopédico con la logopeda del centro. Ambas profesionales, trabajan conjuntamente en las sesiones logopédicas que recibe el alumno fuera del aula.

En las sesiones de trabajo se utiliza la agenda visual además de la carpeta PECS. A través de ellas, se le van dando las consignas del trabajo que tiene que realizar.

Con respecto al lenguaje que utiliza el alumno, se observa que hace un uso funcional de las funciones básicas tales como comer, dormir, ir al servicio y otras actividades que resultan de interés para él, como por ejemplo, pintar o jugar con los cojines o Tablet. También, realiza muchas ecolalias inmediatas mientras se trabaja con él, lo cual favorece muchas sesiones de trabajo, ya que, llega a memorizar dichas palabras para hacer uso en su próxima sesión. Lo mismo ocurre con el Sistema Aumentativo y Alternativo de comunicación PECS, cuando realiza la oración que quiere expresar en la tira-frase, en su mayoría, verbaliza los pictogramas que ha colocado en la misma.

Instrumentos

Se ha elaborado una tabla de registro con el objetivo de recoger el número de palabras que el alumno lee a través de la lectura globalizada, y, observar así los avances conseguidos. Obsérvese a continuación en la tabla 1:

Tabla 1

Tabla de registro

| TABLA DE REGISTRO | | | |
|--------------------------|--------------------|------------------|----------------------|
| PALABRA | ACIERTO (1) | ERROR (0) | OBSERVACIONES |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

En ella lo que se pretende recoger es lo siguiente:

- La palabra trabajada, la cual será escrita en la primera columna de la izquierda.
- El acierto de la palabra a través del procedimiento de trabajo de la lectura globalizada, que tendrá una puntuación de 1.
- El error de la palabra trabajada, se puntuará con un 0.
- Y las posibles observaciones que podemos añadir en cada caso y que nos pueda servir de dato para el posterior análisis que debemos de hacer.

Esta tabla se utilizará en cada sesión para ir viendo los avances del niño en cada una de las actividades a realizar. Esta nos servirá de guía para ir comprobando si hemos de seguir trabajando dicho objetivo de la actividad o si podemos seguir avanzando.

Como criterio de intervención, podemos establecer que para poder pasar al siguiente objetivo específico, el alumno debe de puntuar, al menos, 7-8 palabras correctamente del vocabulario trabajado en cada objetivo.

En cuanto a los materiales elaborados para la intervención, serán tarjetas plastificadas de los pictogramas que encontramos en el portal del Centro Aragón para

la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC), y tarjetas también plastificadas, en este caso de la “letra escolar”, para las palabras escritas, a las cuales le estableceremos un tamaño de letra de 32.

Procedimiento

Teniendo en cuenta las características del alumno, así como la edad que tiene, para llevar a cabo dicho programa de intervención necesitaremos cuatro meses de implementación para poder lograr adecuadamente los objetivos propuestos.

El programa consta de dos sesiones semanales cada una de 30 minutos. En ellas, se hará una introducción de lo que se trabajará a través de la agenda visual para anticipar al alumno de los acontecimientos que tendrá lugar a continuación.

En estas sesiones de intervención el tiempo se organizará de la siguiente manera:

- La introducción a través de la agenda visual nos ocupará alrededor de 5 minutos. Esta introducción consiste en presentarle la tarea que a continuación vamos a realizar, es decir, su objetivo principal es identificar y evocar las actividades que se van a realizar mediante el uso de pictogramas.
- El trabajo de la lectura globalizada 15-20 minutos, que explicamos a continuación.
- Y el refuerzo final entre 5-10 minutos. El refuerzo dado al alumno consistirá en reforzadores materiales (juguetes o materiales), reforzadores de actividad (algún juego en concreto). Además de reforzadores sociales (alabanza, frases de ánimo, elogios, felicitaciones, sonrisas, guiños de ojos, besos, abrazos, caricias, etc.).

Como señalé en párrafos anteriores, la lectura globalizada consiste en el emparejamiento de imágenes y palabras, es decir, hay una asociación directa entre dibujo/pictograma = palabra (Rodríguez et al, 2018). En nuestro caso, vamos a utilizar los pictogramas del portal del Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC), ya que, al ser el alumno usuario del sistema de comunicación PECS, pues ya conoce y utiliza dichos pictogramas. Con respecto al tipo de letra que utilizaremos, será la letra “Escolar normal”, ya que, es la que se trabaja en el aula del centro y le resultará familiar al alumno.

Considerando lo anterior, previo al trabajo de la lectura globalizada, hemos de conocer si el alumno reconoce todos los pictogramas de los diferentes campos semánticos que trabajaremos (pronombres, familia, animales y colores). Para ello, llevaremos a cabo una actividad previa a la lectura globalizada de reconocimiento de pictograma que consiste en lo siguiente:

- Actividad de reconocimiento de pictogramas: para llevar a cabo dicha actividad podemos ayudarnos del Sistema de comunicación PECS y de la función que representa su tira frase para expresar el mensaje que se quiere transmitir. Es decir, el alumno a través de la oración que tiene que realizar en la tira, nos deberá de elaborar una frase en la que seleccione el pictograma concreto en función del animal de juguete que le enseñemos en cada caso. Por ejemplo, le presentamos el tiburón de juguete, y antes de dárselo tendrá que elaborar en su tira frase la secuencia de “Quiero tiburón”. Esto debemos hacerlo con todos los animales que queremos trabajar en la lectura globalizada.

A la hora de hacerlo con los colores, podemos realizar la misma secuencia de trabajo pero ofreciéndole rotuladores o creyones en función del color a trabajar, para que posteriormente de hacer la secuencia pueda pintar con ellos.

Y en cuanto a los pronombres y familias, también se podrá llevar acabo la misma secuencia de trabajo, pero en vez de presentarle los mismos en juguete se les puede presentar fotos reales de sus familiares.

Estas actividades de reconocimiento de pictogramas han de ocupar la primera sesión que realizaremos antes de llevar a cabo cada objetivo específico.

Una vez conseguido esto, comenzaremos a trabajar la lectura globalizada, y en primer lugar, trabajaremos la relación pictograma = palabra escrita. Para ello, realizaremos las siguientes actividades:

- Busca los iguales: consiste en asociar dos tarjetas de pictogramas iguales en las que cada una de ellas va a tener al lado la forma escrita del pictograma. Con esta actividad lo que se pretende es que aprenda a asociar cada imagen con su forma global escrita. Para ello, le presentaremos diferentes tarjetas, en un principio pocas, por ejemplo 6 en total, es decir, 3 de cada, para posteriormente ir aumentando y complejizando la actividad. Cada vez que encuentre un igual, le pondremos las imágenes delante de él y señalaremos

con el dedo a la vez que verbalizamos la palabra. Además del refuerzo verbal que añadiremos.

- Buscamos la palabra escrita: en ella deberá asociar una tarjeta con la palabra escrita y su correspondiente palabra suelta. Para llevar a cabo esta actividad le presentaremos diferentes tarjetas, en la que una será el pictograma con la palabra junta y otra tarjeta será solamente la palabra escrita. Le indicaremos que busque la palabra igual a la del pictograma.
- Rotamos: en esta actividad deberá asociar una tarjeta de pictograma-palabra y otra tarjeta de palabra-pictograma con la palabra suelta escrita, es decir, invertimos el orden de presentación, para comprobar que no ha habido una influencia del orden de presentación de las tarjetas. Y además, comprobar si reconoce la forma global de la palabra independientemente de la orden de presentación del pictograma-palabra.

Una vez finalizada la actividad de Rotamos, se trabajará dando órdenes orales al alumno. El objetivo que se quiere conseguir es que a través de la orden oral el alumno encuentre la palabra escrita y la pegue adecuadamente en la lámina de trabajo que elaboramos para ello. Es decir, se trabajará la lectura mediante la plasmación en papel.

Como he mencionado en el párrafo anterior, se ha elaborado una lámina DIN A3 plastificada y con diferentes tiras frases de velcro, tales como las que podemos encontrar en el Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación PECS. Esta lámina se divide en dos. En la parte de la izquierda se observa una tira frase más larga, ya que, en ella se coloca la palabra escrita junto con su pictograma correspondiente, todo ello unido en una misma tira plastificada. Y en el lado derecho, se colocaría únicamente la palabra escrita. Con esta lámina, lo que se pretende es que el alumno vaya pegando los pictogramas-palabras con la palabra escrita, tras nosotros haberle dado una consigna oral. De manera que, para llevar a cabo esta dinámica podemos realizar las siguientes actividades:

- Ordena las palabras: en esta ocasión le presentaremos la lámina con las diferentes tarjetas desordenadas unas con otras. El objetivo es que el alumno ordene correctamente la tarjeta pictograma-palabra con su correspondiente palabra escrita, de tal manera que las vaya colocando unas al lado de la otra en las tiras de dicha lámina.

- Decimos la que falta: esta actividad consistirá en presentarle únicamente la tarjeta pictograma-palabra para que él nos pida verbalmente la palabra escrita.

El desarrollo del trabajo recurrirá a una serie de técnicas de intervención que se describirán seguidamente:

- **Modelado**: consiste en hacer de modelo al niño ante la actividad que estamos trabajando. Dicha estrategia la utilizaremos las primeras veces que llevemos a cabo la actividad, en la que realizaremos los pasos a seguir en cada una de ellas. Para ello, tenemos que asegurarnos de que el alumno nos está prestando atención a lo que estamos haciendo nosotros para que así pueda entender el procedimiento. Como ayuda podemos ir diciendo los pasos oralmente a medida que vamos haciendo la actividad.
- **Tiempo de demora**: consistirá en dejarle un margen de tiempo al niño para que responda mientras estemos trabajando con él una actividad. Dejaremos unos segundos para que tome él la iniciativa de responder en cada actividad, intentando evitar correcciones directas, y dejarle tiempo para que él realice sus autocorrecciones.
- **Feedback**: el uso del feedback es muy importante. Se refuerza la acción que el niño está realizando. La retroalimentación que haremos puede ser, verbal o no verbal.
- **Refuerzo**: para conseguir que la conducta de leer a través de la lectura globalizada se dé de forma positiva y suceda con más frecuencia, se empleará el refuerzo positivo con el alumno una vez finalizada la sesión de trabajo. Los posibles refuerzos que podemos utilizar podrán ser reforzadores materiales, sobre todo, aquellos juguetes o materiales que le sean de su interés. También se emplearán reforzadores de actividad, es decir, actividades que le resulten placenteras para él, como puede ser algún juego en concreto. Además de refuerzos sociales, mediante el uso de alabanza, frases de ánimo, elogios, felicitaciones, acompañada de expresiones faciales como sonrisas, guiños de ojos, miradas atentas, etc.; y contacto físico como besos, abrazos, caricias (Castillo & Grau, 2016).

Con todas estas técnicas, lo que se pretende es que el contexto de aprendizaje sea dinámico y se ofrezcan modelos correctos al niño. Además de un feedback constante

por parte del profesional, ya que, esto nos va a permitir conocer los avances y progresos del alumno y sus errores, para que a medida que vayamos avanzando seguir trabajando y seguir reforzando hasta conseguir un aprendizaje de forma correcta.

Finalmente, el alumno marcará el ritmo de aprendizaje, por lo que el profesional se adaptará a los progresos, teniendo en cuenta en cada ocasión las fortalezas y debilidades que el niño presenta. Por lo que habrá que ir adaptando los contenidos y actividades del programa para lograr así un mejor aprendizaje.

Evaluación del Programa de Intervención

El modelo de evaluación se denomina CIPP (Context-Input-Process-Product). Ha sido desarrollado por Stufflebeam y Shinkfield (1987), y se caracteriza por ser una evaluación orientada hacia el perfeccionamiento. Dicho modelo tiene como objetivo tomar decisiones a través de la información obtenida y realizar las modificaciones necesarias al respecto. Es decir, es una evaluación en busca de la mejora (Guerrero & Can Valle, 2015). Lo que se pretende con este modelo de evaluación, es identificar las áreas que se necesitan fortalecer, es decir, mejorar, mediante un “programa específico que garantice su cumplimiento y las convierta en fortalezas” (Guerrero & Can Valle, 2015, p. 559).

Este modelo (CIPP), se caracteriza por estar orientado a la toma de decisiones, es decir, la evaluación del programa se debe de desarrollar y estructurar en función de las decisiones que se deben tomar, y organizar el proceso de implementación según sus cuatro dimensiones: contexto, input, proceso y producto (Alvarado & Peña, 2013). El CIPP, defiende que la evaluación del contexto es básica para ayudar a conseguir las metas propuestas, así como también la evaluación de entrada, la cual sirve de ayuda para dar forma a las propuestas. Además, defiende una evaluación del proceso, ya que, este servirá de guía en su realización, y finalmente, una evaluación del producto, que servirá de ayuda sobre las posibles decisiones de reciclaje (Guerrero & Can Valle, 2015).

Más concretamente, la evaluación del contexto lo que pretende es definir y analizar el escenario donde se sitúan los elementos relevantes del contexto, para verificar si los objetivos establecidos en el programa son congruentes, y, se adaptan a

las necesidades detectadas del contexto a desarrollar. En cuanto al input, se centra en la recogida de información para establecer cómo utilizar adecuadamente los recursos existentes, a fin de alcanzar los objetivos programados. En relación al proceso, su principal objetivo es establecer la congruencia entre lo planificado y la realidad resultante, para que así, haya una interrelación dinámica entre las estructuras del programa y los participantes. Y por último el producto, tiene como finalidad conocer la información necesaria para tenerla en cuenta en la toma de decisiones final, en la que se debe juzgar acerca de si se continúa, modifica o desecha el programa. (Alvarado & Peña, 2013).

Concretamente, los objetivos principales de evaluación son los siguientes:

1. Comprobar si se alcanzan los objetivos y si se adaptan a las necesidades de nuestro usuario en el desarrollo del programa.
2. Analizar la funcionalidad de las actividades planteadas, el contexto y el trabajo de los profesionales.
3. Comprobar la satisfacción de los avances conseguidos mediante la opinión de los profesionales que intervienen en el programa, así como la de los familiares.
4. Conocer el impacto del programa y su generalización a otros posibles usuarios.
5. Comprobar la motivación e implicación del usuario durante el trabajo realizado.

Para evaluar esos objetivos se utilizarán los siguientes instrumentos:

- Registro diario: los profesionales que intervengan en el programa harán un registro de trabajo diario de las sesiones. En ellas, recogerán las habilidades y destrezas que el alumno desempeña mediante la tabla de registro, que previamente hemos explicado en el apartado de instrumentos (Obsérvese página 12). Además, realizarán anotaciones de las sesiones en un diario de campo.
- Cuestionarios y entrevistas: se le pedirá a los profesionales que realicen cuestionarios en el que se le preguntará acerca del progreso del alumno antes, durante y después de la implementación del programa. A través de ellos, queremos conocer su punto de vista para concretar si los objetivos se adaptan a las necesidades, así como si las actividades y desarrollo de las sesiones son las adecuadas. Asimismo, se le pasará unos cuestionarios a los

padres, preguntará acerca del progreso de su hijo y de la satisfacción del mismo.

A continuación, se exponen las dimensiones que se quieren evaluar en relación al alumno, los profesionales y el propio programa:

- Alumno: las dimensiones que se quiere evaluar son su progreso y mejora durante el desarrollo del programa, así como su motivación e implicación en el mismo.
- Profesionales: las dimensiones que se pretende medir son su implicación y coordinación en el programa, su grado de afectividad, actitud y motivación; y su formación y preparación profesional para esta modalidad.
- Programa: lo que se pretende medir es la coherencia entre los objetivos planteados y las actividades propuestas, además de ver si se adaptan a las necesidades del usuario y si son flexibles para su modificación en caso necesario.

Resultados previstos

Una vez desarrollada y explicada nuestra propuesta de intervención, describiremos los resultados que prevemos alcanzar y, aquellos que no se consigan, elaboraremos las propuestas de mejora para ello.

En primer lugar, analizaremos las puntuaciones obtenidas a través de la tabla de registro que hemos utilizado como instrumento de recogida de información en cada objetivo. A través de ella, y del criterio de intervención establecido (leer 7-8 palabras correctamente para pasar al siguiente objetivo específico) podremos observar si se han cumplido los objetivos, es decir, si el aprendizaje a través de las diferentes actividades ha obtenido resultado. Si es así, es decir, si en cada actividad propuesta el alumno ha conseguido leer entre siete u ocho palabras correctamente, podremos llegar a decir que el procedimiento es el adecuado y los resultados son los esperados. Una vez alcanzado los objetivos, se puede seguir avanzando en el trabajo de la lectura globalizada ampliando los contenidos de trabajo, por ejemplo, podremos pasar a otra etapa posterior de aprendizaje en la que se trabaje otro vocabulario que el alumno conozca y haya trabajado mediante su sistema alternativo y aumentativo de comunicación.

Sin embargo, en caso de que los resultados no fueran los esperados y el niño no hubiera podido alcanzar los objetivos del programa, deberíamos plantearnos una serie de cuestiones para que se puedan lograr, como puede ser la ampliación de sesiones de trabajo semanalmente, aumentar la dedicación de las sesiones para cada actividad, modificar la metodología de trabajo o las actividades desarrolladas, así como también, los objetivos planteados en caso de no se haya conseguido y no se hayan adaptado correctamente a las necesidades y capacidades del usuario.

Limitaciones

Debido a la declaración del Estado de Alarma por el Gobierno de España el pasado 14 de marzo, con el fin de afrontar la situación de emergencia sanitaria provocada por el coronavirus COVID-19, la docencia presencial y la realización de las Prácticas Externas quedaron suspendidas hasta nuevo aviso. Por esta razón, a la hora de ejemplificar las actividades y materiales empleados en el Programa, han sido representadas por simulaciones a ordenador, al no poder acudir presencialmente al centro de prácticas a recoger dichos materiales.

Referencias bibliográficas

- Acosta. V. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje*. Barcelona: Ars Medica.
- Alvarado. M.J. & Peña, J. (2013). Evaluación del programa de pasantías e inserción laboral del centro de capacitación industrial don Bosco en la formación ocupacional de los jóvenes descolarizados y desocupados a través del modelo de evaluación de Stufflebeam. *Investigación y Postgrado*, 28 (1), 181-210.
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual de Diagnóstico diferencial*. (5th ed.). Versión en castellano. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Bermúdez, K., Aviña, V., Chiquet, R., Olivas, S., & Sánchez, F. (2020). Efecto del Entrenamiento en Habilidades Conductuales sobre el establecimiento de

- habilidades sociales en niños con autismo. *Revista latina de análisis del comportamiento*, 28 (1), 23-36.
- Castillo, A. & Grau, C. (2016). Conductas disruptivas en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 1-22.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. (2005). *Libro Blanco de Atención Temprana*. (3ª ed.). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Fortea, M.S., Escandell, M.O., Castro, J.J., & Martos, J. (2015). Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con trastorno del espectro autista mediante el uso de sistemas alternativos. *Revista de Neurología*, 60 (1), 31-35.
- Fossum, K., Williams, L., Garon, N., Bryson, S.E., & Smith, I.M. (2018). Pivotal Response Treatment for Preschoolers with Autism Spectrum Disorder: Defining a Predictor Profile. *Autism Research*, 11, 153–165.
- González, C. X. (2018). Indicadores de identificación de riesgo temprano de alteración de la atención conjunta en el Trastorno del Espectro Autista. *Summa Psicológica UST*, 15 (2), 206-216.
- Guerrero Ceh, J. G., & Can Valle, A. R. (2015). La evaluación del programa educativo en el nivel superior. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 2, 557-572.
- Martínez, M. J. (2017). Cómo favorecer el proceso de lectura emergente en niños con TEA escolarizados en aulas abiertas específicas en centros ordinarios a través del Método TEACCH. *Publicaciones Didácticas*, 80, 461-482.
- Miró, M. (2016). Práctica colaborativa interprofesional en salud: Conceptos clave, factores y percepciones de los profesionales. *Elsevier España, S.L.U.*, 17, 21-24.
- Rodríguez, Y., Rodríguez, O., & García, X. (2018). La lectura globalizada como método de aprendizaje de la lecto-escritura en niños con Trastorno del Espectro del Autismo. Una alternativa para la inclusión, *Revista Conrado*, 14 (63), 274-278.

Ros. G., & Abad. L. (2010), Models of intervention in children with autism. *Revista de neurología*, 50 (3), 77-84.

Sánchez, M.A., Martínez, E., Moriana, J.A., Luque, B., & Alós, F. (2015). La atención temprana en los Trastornos del Espectro Autista (TEA). *Psicología educativa*, 21, 55-63.

Zalaquett, F., Schönstedt, G., Angeli, M., Herrera, C., & Moyano, A. (2015). Fundamentos de la intervención temprana en niños con trastornos del espectro autista. *Revista Chilena de pediatría*, 86(2), 126-131.

Anexo

i. Cronograma:

A continuación, se detalla la temporalización de la implementación del programa la cual abarca un periodo de 4 meses.

Tabla 2

Cronograma.

| MES | SESIONES | OBJETIVO | ACTIVIDAD |
|----------------|-----------------|-----------------|---------------------|
| ENERO | Sesión 1 | Objetivo 1 | Reconocimiento |
| | Sesión 2 | Objetivo 1 | Iguales |
| | Sesión 3 | Objetivo 1 | Iguales |
| | Sesión 4 | Objetivo 1 | Palabra escrita |
| | Sesión 5 | Objetivo 1 | Palabra escrita |
| | Sesión 6 | Objetivo 1 | Rotación |
| | Sesión 7 | Objetivo 1 | Rotación |
| | Sesión 8 | Objetivo 1 | Ordena |
| | Sesión 9 | Objetivo 1 | Ordena |
| FEBRERO | Sesión 10 | Objetivo 1 | Busca la que falta |
| | Sesión 11 | Objetivo 1 | Busca la que falta |
| | Sesión 1 | Objetivo 2 | Reconocimiento |
| | Sesión 2 | Objetivo 2 | Iguales |
| | Sesión 3 | Objetivo 2 | Iguales |
| | Sesión 4 | Objetivo 2 | Palabra escrita |
| | Sesión 5 | Objetivo 2 | Palabra escrita |
| | Sesión 6 | Objetivo 2 | Rotación |
| | Sesión 7 | Objetivo 2 | Rotación |
| MARZO | Sesión 8 | Objetivo 2 | Ordena |
| | Sesión 9 | Objetivo 2 | Ordena |
| | Sesión 10 | Objetivo 2 | Buscar la que falta |
| | Sesión 11 | Objetivo 2 | Buscar la que falta |

| | | | |
|--------------|-----------|------------|---------------------|
| | Sesión 1 | Objetivo 3 | Reconocimiento |
| | Sesión 2 | Objetivo 3 | Iguales |
| | Sesión 3 | Objetivo 3 | Iguales |
| | Sesión 4 | Objetivo 3 | Palabra escrita |
| ABRIL | Sesión 5 | Objetivo 3 | Palabra escrita |
| | Sesión 6 | Objetivo 3 | Rotación |
| | Sesión 7 | Objetivo 3 | Rotación |
| | Sesión 8 | Objetivo 3 | Ordena |
| | Sesión 9 | Objetivo 3 | Ordena |
| | Sesión 10 | Objetivo 3 | Buscar la que falta |
| | Sesión 11 | Objetivo 3 | Buscar la que falta |

ii. Actividades.

Seguidamente, se expone algunos ejemplos de las diferentes actividades a desarrollar en el Programa de Intervención.

- Actividad de reconocimiento de pictogramas: en primer lugar se muestran dos ejemplos. La imagen de la izquierda se corresponde con el pictograma del portal ARASAAC y la imagen de la derecha se correspondería con la representación del objeto real. La última imagen es un ejemplo de la oración que el alumno nos tiene que elaborar en la tira-frase de la carpeta PECS a la hora de seleccionar el pictograma concreto, en función del animal de juguete que le enseñemos.

Figura 1:

Reconocimiento de pictogramas de la categoría animal.

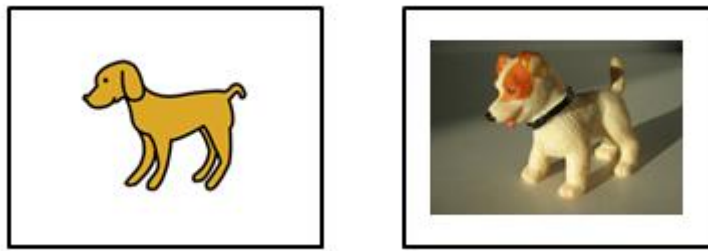


Figura 2:

Reconocimiento de pictogramas de los colores.

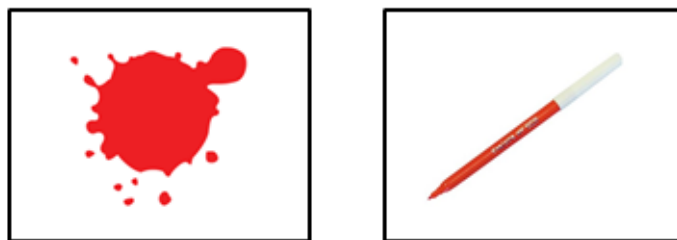
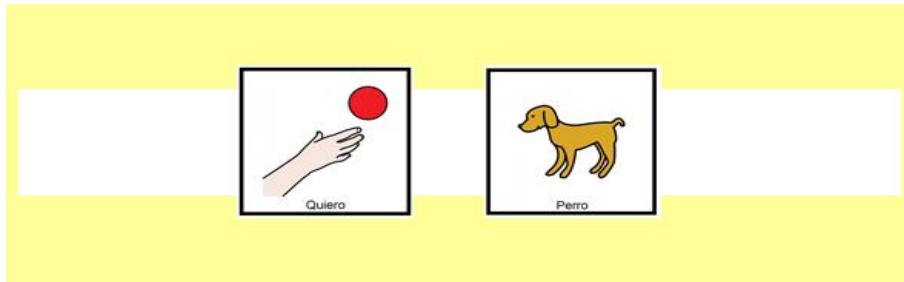


Figura 3:

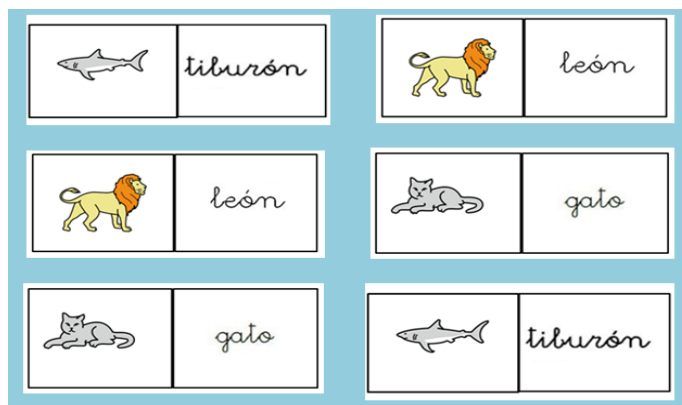
Ejemplo de oración en la tira-frase.



- Busca los iguales: como se puede observar se muestra diferentes tarjetas desordenadas. Cada una de ellas compuesta por su pictograma y su correspondiente palabra escrita, para que el alumno asocie y busque las tarjetas iguales.

Figura 4:

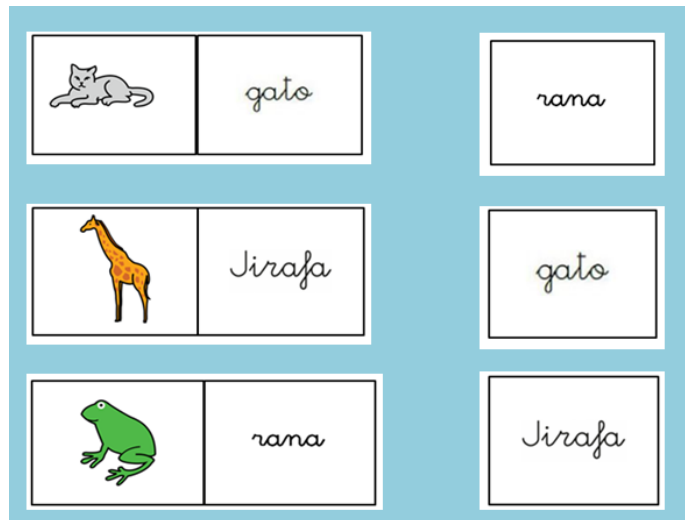
Ejemplo de busca los iguales con animales.



- Buscamos la palabra escrita: a la izquierda se encuentran los diferentes pictogramas con su correspondiente palabra escrita, y, a su derecha las palabras escritas desordenadas, ya que, el fin de esta actividad es que el alumno encuentre la correspondiente palabra escrita con respecto a la representación imagen-palabra.

Figura 5:

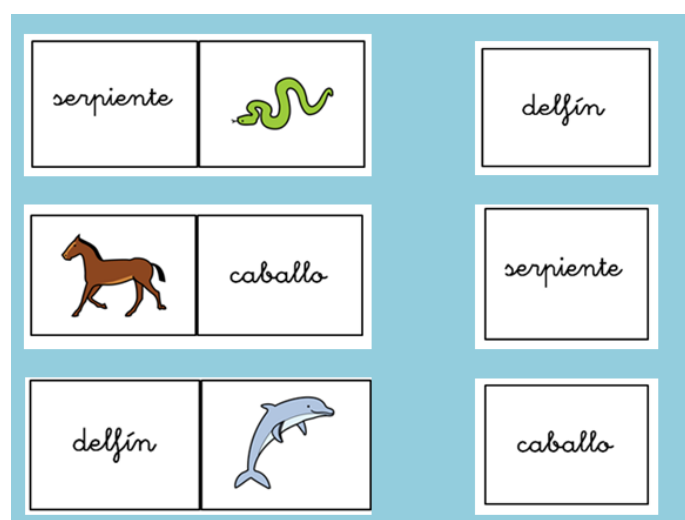
Ejemplo de buscamos la palabra escrita con animales.



- Rotamos: en esta ocasión invertimos el orden de presentación de las tarjetas. Como se puede ver a continuación, en dos la representación pictograma-palabra, encontramos la palabra escrita a la izquierda del dibujo y en la otra la encontramos a la derecha. El objetivo que se quiere conseguir con la inversión del orden, es comprobar si reconoce la forma global de la palabra independientemente de la orden de presentación del pictograma-palabra.

Figura 6:

Ejemplo de rotamos con animales.

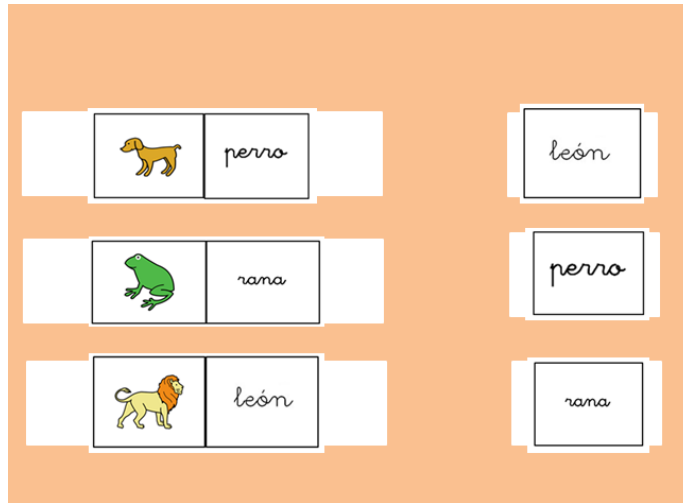


- Ordena las palabras: en la lámina de trabajo de la lectura globalizada, encontramos las tarjetas pictograma-palabra desordenadas con su

correspondiente palabra escrita, de tal manera, que el alumno tiene que ir colocándolas unas al lado de la otra en las tiras de dicha lámina.

Figura 7:

Ejemplo de ordena las palabras con animales.



iii. Lámina de trabajo.

A continuación, se muestra la lámina de trabajo de la lectura globalizada en la que se representa las tira-frases de velcro para la colocación de los pictogramas-palabras a la izquierda y de la palabra escrita a la derecha.

Figura 8:

Lámina de trabajo de lectura.

