

TRABAJO DE FIN DE GRADO

DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

PROYECTO PROFESIONALIZADOR:

**“EL PROCESO DE LA LECTURA EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN
INFANTIL CON TEA”**

TAMARA BARREDA SÁNCHEZ

NOMBRE DEL TUTOR:

ANTONIO JESÚS GUIJARRO EXPÓSITO

CURSO ACADÉMICO 2019/2020

CONVOCATORIA: JUNIO

EL PROCESO DE LA LECTURA EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL CON TEA

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado se centra en un proyecto profesionalizador sobre el proceso de adquisición de la lectura en el alumnado con TEA, en la etapa de Educación Infantil. Con este proyecto se pretende aportar un soporte para los procesos de enseñanza-aprendizaje con este alumnado respecto a la lectura, teniendo en cuenta las dificultades y necesidades que presentan. Es un proyecto didáctico que incluye para su desarrollo diversas actividades lúdicas, manipulativas y significativas. Por tanto, introduciremos un procedimiento de lectura global como forma de acercarlos a la lectura, de acceder al mundo de la información y de la comunicación. La competencia lectora conlleva una normalización cultural y de autonomía, ayudando a la verdadera inclusión de este colectivo.

PALABRAS CLAVE: TEA, Lectura, Educación Infantil.

ABSTRACT

This Final Degree Project is based on a professionalizing project about the process of reading acquisition in TEA students who are in the stage of Early Childhood Education. The development of this project includes a wide range of recreational, manipulative and significant activities. This project has a didactic base which includes a wide range of activities for the learning of the reading in these ages. Therefore, we will introduce a global reading procedure as a way to bring them closer to reading, as well as accessing them into the world of information and communication. Learning to read leads to cultural normalization and autonomy, helping them into a real inclusion.

KEY WORDS: TEA, Reading, Garden

ÍNDICE

1. Datos de identificación del proyecto	4
2. Descripción de los destinatarios y del contexto	4
3. Justificación	6
<i>3.1 Una visión general sobre el TEA</i>	8
<i>3.2 El proceso de la lectura</i>	13
<i>3.3 La lectura en el TEA</i>	16
4. Objetivos del proyecto	18
5. Metodología	18
6. Actividades	19
7. Agentes que intervendrán	19
8. Recursos	
<i>8.1 Recursos didácticos/educativos</i>	20
<i>8.2 Recursos financieros y materiales</i>	20
<i>8.3 Recursos humanos</i>	21
9. Secuenciación	21
10. Seguimiento de las actuaciones	21
11. Propuesta de evaluación del proyecto	
<i>11.1 Criterios de evaluación y sus indicadores</i>	22
<i>11.2 Instrumentos de recogida de información</i>	23
12. Reflexión final	23
13. Referencias Bibliográficas	24
14. Anexos	28

1. Datos de identificación del proyecto

El presente Trabajo de Fin de Grado, cuya modalidad es la de proyecto profesionalizador, otorga las herramientas para iniciar al alumnado con TEA en la lectura, mediante actividades motivadoras y que a su vez serviría a los docentes como una posible guía en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho alumnado.

2. Descripción de los destinatarios y del contexto

Este proyecto se va a desarrollar en un centro educativo público que pertenece a la Comunidad Autónoma de Canarias. Este centro cuenta con alumnado con TEA de Educación Infantil del segundo ciclo y que realiza su proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula ordinaria. Para nuestro proyecto tendremos en cuenta, la Orden de 9 de octubre de 2013, por la que se desarrolla el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, en lo referente a su organización y funcionamiento (BOC n.º 200, de 16 de octubre).

En la Educación Infantil, la lectura no es un objetivo obligatorio a conseguir al finalizar esta etapa, a pesar de que en la legislación vigente, Decreto 183/2008 de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 163, de 14 de agosto), en el artículo 6, que corresponde a las áreas, en el apartado 4, sí hace referencia a la lectura en los siguientes términos: *“Se propiciará el acercamiento a los niños y niñas a la lengua escrita como instrumento para expresar, comprender e interpretar la realidad a través de situaciones funcionales de lectura y escritura...”* Si nos centramos en el Área Lenguajes: Comunicación y representación que establece que: *“En el segundo ciclo de Educación Infantil se pretende que progresivamente los niños y las niñas descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura, despertando y afianzando su interés por ellos. La utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula los llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales, cuya adquisición se ha de completar en niveles y etapas posteriores”*. Asimismo, en el objetivo 7 de esta área, dice que en esta etapa el alumnado se inicie en los usos sociales de la lectura,

explorando su funcionamiento y valorándola como un instrumento de comunicación, información y disfrute.

Teniendo en cuenta la variedad de alumnado que podemos encontrar en un aula, hacemos referencia al Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 46, de 6 de marzo), y declara en su Preámbulo que la atención a la diversidad es un principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación de calidad, adecuada a sus características y necesidades. Una educación de calidad es aquella capaz de promover el éxito escolar y la excelencia de todo el alumnado, de acuerdo con sus potencialidades, desde un enfoque inclusivo y competencial. Cabe destacar que es importante la actitud y las expectativas que tiene el profesorado hacia la diversidad del alumnado, las prácticas educativas que se desarrollen y la disponibilidad y/o utilización de los recursos disponibles. Además, en el artículo 4, aparte de todo lo mencionado anteriormente, este decreto hace hincapié en la colaboración de toda la comunidad educativa, las instituciones y la sociedad para alcanzar una educación de calidad y un aprendizaje colaborativo. También, destaca la importancia de la detección temprana de las dificultades y/o necesidades de los niños y niñas con el objetivo de paliarlas a través de respuestas educativas acordes a ellas.

Asimismo, el proyecto va enfocado al alumnado con TEA, por lo que tendremos en cuenta la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 250, de 22 de diciembre), y se dictan instrucciones sobre los procedimientos y plazos para la atención educativa del alumnado con NEAE en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias (Resolución 9 de febrero de 2011) son las encargadas de arbitrar los medios para posibilitar que el alumnado con NEAE alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, y establece las condiciones que permitan desarrollar los procedimientos y recursos para identificar de modo temprano las necesidades educativas de estos alumnos y alumnas para planificar las singularidades de su respuesta educativa. De igual manera, pretende regular las modalidades de escolarización de este alumnado, y potenciar la participación de los progenitores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos

de estos escolares, así como propiciar que reciban la adecuada información y asesoramiento que los ayude en la educación de sus hijos e hijas.

Señalar a su vez, que este proyecto se puede desarrollar en un aula enclave. Según esto, tendremos en cuenta la Orden del 10 de febrero de 2016, por la que se establecen las concreciones curriculares adaptadas para el alumnado escolarizado en las aulas enclave y centros de educación especial de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC N°33, de 18 de febrero), concretamente en el Bloque II del Ámbito de Comunicación y Representación, hace referencia a la iniciación a la lectura y escritura a partir de imágenes significativas, extraídas de su vida cotidiana, desarrollando un aprendizaje funcional y que los contenidos que se trabajen sirvan al alumnado para desenvolverse en el medio con cierta autonomía, comprendiendo el entorno que les rodea y dejando en segundo término elementos más formales de este aprendizaje.

3. Justificación

Este proyecto tiene en cuenta la Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE) debido a que es la ley por la que se rige el sistema educativo español. En el artículo 6 referido al currículo manifiesta que este documento es el encargado de regular los diversos elementos que lo componen (objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables) que van a determinar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, cada una de las situaciones de aprendizaje que componen esta programación van a tener en cuenta los diversos elementos curriculares que van a dar respuesta a las necesidades de los estudiantes a los que va dirigida esta.

La LOMCE recoge en su Título Preliminar los principios y fines de la educación entre los que se destaca la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias, así como la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades y de derechos que ayuden a superar a cualquier tipo de discriminación, la inclusión educativa, la accesibilidad universal a la educación y la flexibilidad para adecuar la intervención educativa a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes.

Igualmente, la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (en adelante, Ley Canaria de Educación) en el artículo 3 establece los principios que rigen

el sistema educativo canario, entre los que figura un sistema educativo de calidad, entendido como un sistema que garantice la equidad y la excelencia, con capacidad de ofrecer a cada persona el tipo de atención pedagógica que necesita, garantizar la igualdad de oportunidades, facilitar la participación social, promover la eficacia de todos los centros para atender a las necesidades educativas del alumnado y alcanzar los mejores resultados de aprendizaje. Asimismo, en el artículo 4 manifiesta que el sistema educativo canario se configura como un sistema inclusivo, orientado a garantizar a cada persona la atención adecuada para alcanzar el máximo nivel de desarrollo de sus capacidades y competencias.

La lectura tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños y niñas en general. Es una herramienta privilegiada de comprensión, de aprendizaje y de acción. Aprender a leer es conseguir la llave para entrar en un mundo nuevo, que proporciona una alegre sensación de poder y libertad, a través de los distintos conocimientos que se adquieren, y es que “cuando se lee, se aprende”. Gracias a la lectura los niños y niñas desarrollan su inteligencia, sus relaciones afectivas, y a la vez les dota de estrategias para una mejor convivencia entre sus iguales y con las demás personas. Asimismo, leer aporta innumerables beneficios destacando la ayuda al desarrollo y al perfeccionamiento del lenguaje, la mejora de la expresión oral haciendo, adquiriendo más fluidez, al mismo tiempo que aumenta su vocabulario y mejora y perfecciona la ortografía. Por otro lado, facilita la construcción de su propio pensamiento, la capacidad de pensar, la capacidad de observación, de atención, de concentración, la creatividad y la imaginación. Y es que según Emily Dickinson *“Para viajar no hay mejor nave que un libro”*.

Por todo esto, presentamos el siguiente proyecto profesionalizador sobre la lectura con alumnado con TEA desde una edad temprana. Comprende la planificación y desarrollo de actividades, en la que los niños y niñas sean capaces de iniciarse y familiarizarse con la lectura. Asimismo, con este proyecto pretendemos que sea una herramienta para los y las docentes que tengan que trabajar con este alumnado en su aula ordinaria o en un aula enclave, ya que en estos casos estos niños o niñas presentan diversas dificultades en comparación con el resto de sus compañeros y compañeras del grupo-clase, como pueden ser conductas estereotipadas, lenguaje muy limitado o nulo, ausencia de empatía, sensibilidad sensorial, problemas de interacción con el resto de sus compañeros y compañeras y alta resistencia a los cambios. El profesorado suele

desconocer cómo actuar, la metodología a desarrollar, ejercicios a realizar para su aprendizaje y cómo potenciar la inclusión de todo su alumnado. Es por ello, que en el proyecto se desarrollarán actividades tipo, para trabajar la lectura con niños o niñas con TEA.

Para llevar a cabo el proyecto, hay que tener en cuenta Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 143, de 22 de julio), en el que dicho proyecto estaría contemplado dentro del proyecto educativo del centro (P.E.) y a su vez, estar relacionado con la programación del área Lenguajes: Comunicación y Representación, y en sintonía con las líneas pedagógicas del centro.

Asimismo, en la Orden de 9 de octubre de 2013, por la que se desarrolla el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, en lo referente a su organización y funcionamiento (BOC n.º 200, de 16 de octubre), en el Bloque II del Ámbito de Comunicación y Representación, indica que los primeros contactos con el mundo de la lectura se debe hacer a partir de imágenes, de la expresión y representación gráfica de vivencias o experiencias significativas. Además, señala la forma de organizar el aula para este alumnado de manera que encuentre la justa información para leer o interpretar (pictogramas, paneles de estructuración, fotos, agendas, calendario, normas del centro y del aula), así como otros elementos personales con sus nombres y de los compañeros y compañeras.

3.1. Una visión general sobre el TEA

El Trastorno del Espectro Autista, se encuentra dentro del grupo de las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E), donde los individuos requieren durante un periodo de su escolarización o inclusive a lo largo de toda ella, apoyos determinados y atenciones educativas. Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-V, clasifica los trastornos mentales y recalca que es un déficit persistente en la comunicación e interacción en varios contextos, con un repertorio de comportamientos e intereses repetitivos y estereotipados, cuyos síntomas deben presentarse de manera temprana ya que interfieren en su vida diaria.

Las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presentan en su neurodesarrollo una alteración que perjudica al sistema nervioso y su actividad, entendiendo e interactuando con el mundo de una forma distinta que el resto de los individuos. Este estudio, llamado neurociencia, es el conjunto de ciencias que investiga dicho sistema nervioso y la relación del cerebro en cuestiones de conducta y aprendizaje, es decir, que su finalidad como cita Kandel, Schwartz y Jessell (1997) es comprender cómo el encéfalo es capaz de desarrollar individualmente la acción humana. Como se ha dicho con anterioridad, este trastorno es persistente a lo largo de su vida y se manifiesta por lo tanto en la comunicación, el comportamiento y la interacción social.

En cuanto a la población con Trastorno del Espectro Autista, según estudios epidemiológicos desarrollados en el continente europeo por Autism-Europe aisbl 2015, señalan que por cada 100 nacimientos podemos encontrar un caso con TEA. En cambio, en otros estudios elaborados por EEUU-CDC, 2012 los datos varían y apuntan a que en cada 88 personas aproximadamente se encuentra una con este trastorno. Con relación al sexo que más se ve afectado por el TEA, durante años los varones han desarrollado casi cuatro veces más que el femenino, pero después del estudio proporcionado por National Association of Special Educational Needs, 2016, el Trastorno del Espectro Autista, ha aumentado a tal punto que se han presentado muchos más casos en el sexo femenino, llevando a un retraso en cuanto a los diagnósticos por una investigación más limitada por falta de conocimiento sobre necesidades, intereses y capacidades de estas.

El TEA en el ámbito de la reciprocidad socioemocional es completamente un fracaso, desarrollando graves dificultades para comprender distintos puntos de vista, emociones, creencias y deseos tanto propios como de los otros. Además, no son capaces de imitar comportamientos de los demás, ni sienten la necesidad de apoyo ante situaciones de estrés o dificultad, como tampoco son poseedores de una autorregulación emocional. En cuestión de sus conductas, totalmente ritualistas y compulsivas, se destaca su preocupación desmedida ante determinados detalles o formas, examinándolas minuciosamente, llegando inclusive a olfatearlas, como también una gran obsesión por no encontrar variantes en su entorno, ya que si esto sucede muestra un enorme malestar ante su vida controlada principalmente por rutinas aprendidas y planificadas.

Ligado a estas dificultades, encuentran en el ámbito social múltiples problemas relacionados con el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones sociales

entre individuos, presentando falta de interés y en ocasiones rechazo hacia los demás, o por el contrario acercamientos agresivos y disruptivos. Destaca también la inexistencia de actividades o juegos colectivos, de cooperación o grupales.

La adquisición del lenguaje y su uso también presenta problemas tanto en la verbal y la no verbal. En la primera existe un gran retraso, alteraciones y anomalías en la articulación y producción del habla, en cuestiones relacionadas con el tono, volumen, frecuencia y entonación. A su vez, desarrollan un uso repetitivo a la par que, estereotipado del lenguaje, y una distinguida inversión pronominal, cambiando el “yo” por el “tú”, como una gran dificultad de iniciar y mantener una conversación con el resto de los individuos. Por tanto, son poseedores de un lenguaje poco comunicativo, en el que repiten frases o palabras (ecolalia) y con gran problemas para expresarse con la sociedad. Además, destaca su dificultad para comprender gestos, chistes, sarcasmos... mostrándose totalmente indiferentes ante ellos. Tal como se cita anteriormente, los comportamientos repetitivos o estereotipados guardan relación con movimientos corporales como balanceos, aleteos de manos, andar de puntillas, giro de ojos, ...

El concepto TEA ha evolucionado mucho a lo largo de la historia. El primero en definirlo y describirlo fue Leo Kanner (1943), psiquiatra austríaco con gran influencia para construir la base con sus obras “*Child Psychiatry*” y “*Austistic Disturbances of Affective Contact*” (1943) de los futuros estudios sobre el Trastorno del Espectro Autista. En un primer momento lo trató como un síndrome con una entidad propia, que poseía una amplia incapacidad para relacionarse con otras personas y la necesidad estricta de mantener un entorno invariable. Además, de un significativo retraso, alteración, e inexistente adquisición en el área del lenguaje, como trastornos relacionados con el sueño y grandes problemas de conducta y alimentación. Leo Kanner destacaba en sus estudios la alta capacidad que poseían los casos observados con este trastorno en base a la memoria mecánica.

En el mismo periodo en 1944, Hans Asperger, pediatra, investigador, psiquiatra y profesor de medicina austríaco, comenzó con sus estudios sobre desórdenes mentales sobre todo en la etapa infantil, destacando su trabajo acerca la “*Psicopatía Autística en la Niñez*”. Durante su observación coincidía con algunos aspectos de Leo Kanner, pero destacaba que en sus casos existía una aparente adecuación cognitiva y verbal, e inteligencia sobre un tema concreto que les resultaba interesante a nivel personal. Por

tanto, Hans Asperger diferenció una variante dentro del Trastorno del Espectro Autista denominado “psicopatía autista”.

En la década de los 80, Lorna Wing (1981), tras la muerte de Hans Asperger, utilizó por primera vez el término “Síndrome de Asperger” para referirse a aquella variante del Trastorno del Espectro Autista, donde las capacidades intelectuales y el área del lenguaje no muestran ninguna dificultad, explicado en su destacado artículo “*Asperger syndrome: a clinical account*” (1981).

En torno a la década de los 90, aparece el DSM-IV con una perspectiva evolutiva que duraría hasta la segunda década del siglo XXI, donde evolucionaría el concepto en el DSM-V (APA, 2013). Los cambios entre uno y otro es que desaparece la etiqueta de Trastornos Generalizados del Desarrollo (T.G.D), debido a que son totalmente específicos en los ámbitos sociales, comunicativos y conductuales, al igual que el TEA. Además, creaba confusión diagnóstica creando falsos casos positivos autistas, como también el solapamiento entre el síndrome de Asperger, TGD-NE (no específico) y AAF (autismo de alto funcionamiento). Por lo tanto, en la actualidad, el Trastorno del Espectro Autista se encuentran tres subgrupos: el Trastorno Autista, el Síndrome de Asperger y el Trastorno del Desarrollo no especificado, quedando a un lado el Trastorno de Rett, y el Trastorno Desintegrativo Infantil que se encontraba incluido en el DSM-IV.

Dentro del Trastorno de Espectro Autista según el DSM-V, existen varios tipos de gravedad, que dependen del individuo por las características reflejadas. En este subgrupo destaca el Síndrome de Asperger, siendo un trastorno que afecta a la interacción social y la comunicación tanto verbal como no verbal, compartiendo características como el trastorno anterior. Pero el Síndrome de Asperger, al contrario que el Trastorno Autista posee un lenguaje fluido e inclusive una capacidad intelectual en muchos casos por encima de la media poblacional. Por último, el Trastorno del Desarrollo no especificado, es otro subgrupo del Trastorno del Espectro Autista, que adopta características de los dos anteriores, pudiendo encontrar dificultades en la interacción con los demás, pero además en el área del lenguaje, la imaginación y desarrollando acciones repetitivas y estereotipadas.

Ante este trastorno, se aconseja una Atención Temprana, un conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de entre 0 a 6 años, a su familia y a su

entorno, con el objetivo de otorgar respuesta a las necesidades permanentes y temporales que presentan los niños y niñas con trastornos en su desarrollo o que poseen riesgo de padecer, según el Libro Blanco de la Atención Temprana (2000). La atención temprana propone como objetivo primordial ante el TEA una adaptación, lo antes posible, a su entorno vital y la comunidad que le rodea, respetando ante todo su autonomía e individualidad. A su vez, en el ámbito familiar otorgar los conocimientos y diferentes estrategias para fomentar ese proceso y así beneficiar su desarrollo.

Por eso, durante la etapa de los 24 meses, según Aspanaes (2018) podemos percibir signos de alarma que nos permiten la detección del Trastorno del Espectro Autista. En relación con la interacción social encontramos la ausencia de interés por los demás niños o niñas, y una pobreza en la variedad de su juego. En la conducta un uso instrumental del adulto, hipersensibilidad a determinadas texturas y una vinculación excesiva a ciertos objetos. En cuanto a la comunicación, un lenguaje sin intencionalidad comunicativa, existencia de ecolalia (repetición de palabras o frases de otras personas a modo de eco), particularidades en la manera de hablar y grave dificultad con los pronombres. Estos signos pueden ser detectados por medio del instrumento creado para el Trastorno del Espectro Autista, M-CHAT (Modified - Checklist for Autism in Toddlers), un cuestionario para determinar los posibles casos diseñado por Robin, Fein y Barton (2009).

Si hablamos sobre la etiología del Trastorno del Espectro Autista, encontramos varios enfoques. El primero, el organicista, fundamentado en la existencia de alteraciones bioquímicas, genéticas y virales presentadas a través de infecciones durante el embarazo. Otro enfoque, el psicosocial, dispone de varias teorías como la de Kanner (1943) que se basa en las condiciones ambientales proporcionadas por la familia para el correcto desarrollo del niño o niña. La teoría de la Mente de Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) fundamentada en la dificultad para conocer y distinguir estados mentales propios como creencias, intereses, opiniones... de los del resto de los individuos. La teoría de la coherencia central, de Frith (1991) centrada en el procesamiento detallada y no de manera global, con problemas para crear información social con la observación o la incapacidad para integrar y comprender cualquier situación del entorno en el ámbito social. La teoría de las funciones ejecutivas de Ozonoff Pennington y Rogers (1991), se basa en la incapacidad para hacer usos de las estrategias para resolver conflictos. La teoría de la intersubjetividad, de Trevarthen y Aitken (1994), fundamentada por el déficit en los

estados mentales y emocionales con los adultos, sin un intercambio en el primer año entre madre-bebé (intersubjetividad primaria) y si este no se produce después del primer año, se denomina intersubjetividad secundaria. Y, por último, la teoría afectiva de Hobson (1995), basado en la carencia innata de interactuar con los demás, presentando problemas para reconocerlos como seres humanos.

3.2 El proceso de la lectura

La lectura se considera esencial para poder adquirir conocimientos y un desarrollo evolutivo positivo en el transcurso de vida de las personas. Es destacable que para potenciar la lectura debe poseer un aire estimulante, partiendo de los intereses del individuo. Según Vygotski (1931) es un proceso superior de comportamiento, y que con él domina el desarrollo cultural y cognitivo. La adquisición de la lectura se desarrolla después de obtener la habilidad de hablar, y es que según Sancho (2014) esta capacidad tiene que estar consolidada para adquirir el lenguaje escrito.

En las primeras etapas, los niños y niñas comienzan a distinguir y diferenciar fonemas, es decir, van adoptando la conciencia fonológica, que según Pufpaff (2009), es la habilidad para detectar e identificar conscientemente segmentos sonoros del lenguaje oral. Por tanto, es una competencia indispensable en los primeros años de escolaridad, ya que comprenden el código alfabético y así beneficia el futuro aprendizaje de la lectura. La conciencia fonológica asume un papel importante, debido a que se adopta la correspondencia grafema-fonema y viceversa, activando las áreas temporoparietales del hemisferio izquierdo. La cognición durante este proceso está relacionada con la organización del conocimiento, incluyendo la percepción que es quien interpreta el código visual-auditivo y activa esquemas conceptuales que aportan al individuo la búsqueda del significado, donde la memoria operativa lo realiza. Por otro lado, la metacognición hace posible que sea más consciente del proceso de adquisición y dominio del conocimiento. Asimismo, la capacidad inferencial durante dicho proceso es quien permite concluir ideas y generar expectativas. Por último, la conciencia tiene el papel de garantizar el control sobre lo que se está llevando a cabo.

Según Silveira (2013) la lectura es una actividad básica para el ser humano y transversal a toda enseñanza, siendo crucial para desarrollar el conocimiento. Y es que, a pesar de que la lectura no está predeterminada biológicamente, el cerebro está preparado

para desarrollarla con una instrucción explícita. Por tanto, las áreas cerebrales que se encuentran implicadas en esta habilidad, según Pugh et al (2000) pertenecen al hemisferio izquierdo, donde la zona frontal inferior organiza, produce y manipula el lenguaje; la zona parieto-temporal realiza el ensamblaje fonológico y semántico; y la zona occipito-temporal reconoce las letras escritas después del proceso de asociación fonológico y semántico.

Según Cuetos (1991), en la lectura intervienen varios procesos: los perceptivos, de acceso al léxico, semánticos, ortográficos y la memoria operativa:

Los perceptivos, hacen referencia a la serie de movimientos oculares, llamados sacádicos, donde los ojos realizan pequeños saltos de izquierda a derecha al ir avanzando aquello que tratamos leer. A su vez, dichos movimientos se alternan con períodos de inmovilización, llamados de fijación, en los que se extrae la información al detenerse en un punto. En este proceso se plantean distintos modelos como la lectura letra a letra – palabra a palabra, las pausas de fijación o según Díez y Gómez (2004) los movimientos de regresión, a medida que aumenta el campo de visión lectora, se realizan menos movimientos al leer y se abarca un mayor campo visual.

Los procesos de acceso al léxico, guarda relación con la identificación de las letras para poder leer, ya que al reconocerla permite descifrar el significado. Para ello existen dos procedimientos: ruta léxica o directa o la ruta fonológica, que son elegidos o utilizados según la edad, el nivel de aprendizaje o el método de enseñanza. En la primera conecta de forma directa el grafema de la palabra con el almacén léxico, es decir, con el significado. En el caso de que la lectura se realice en voz alta, estaría conectando directamente con el léxico fonológico, donde se encuentran los distintos fonemas. Destaca que la utilización de esta ruta se realiza con palabras conocidas, que conforman el léxico visual. El segundo procedimiento, ruta fonológica, es quien permite llegar al significado y transforma el grafema en su sonido correspondiente, logrando acceder al significado. Por ello, necesita el léxico auditivo, donde almacena las distintas representaciones sonoras de las palabras. Se destaca que en esta vía permite la lectura de palabras familiares como pseudopalabras.

Por otro lado, los procesos sintácticos, están relacionados con aquellas palabras aisladas que hacen posible la activación de los significados que se encuentran almacenados en la

memoria y que no transmiten ningún mensaje. Para ello es fundamental que esas palabras se agrupen en una estructura superior, es decir, en una oración. Por lo tanto, al leer se reconocen las palabras y se determina el rol que ejerce dentro de dicha estructura, siempre que se posea un conocimiento sintáctico con unas estrategias. Esto lleva al error al utilizar la forma pasiva de las oraciones e incluso al introducir palabras funcionales, en las que se invierte el orden. Destaca también como estrategia que favorece la comprensión, los signos de puntuación, ya que ayudan a determinar los papeles sintácticos de las palabras.

Además, encontramos los procesos semánticos que tienen como finalidad extraer el significado del texto e integrarlo con los demás conocimientos que se encuentran almacenados en la memoria y así hacer uso de ellos, mediante la comprensión. Es en estos procesos donde se originan unos inferenciales, que fomentan al lector a añadir información que, aunque no esté reflejada en el texto debe poseer el individuo para su total comprensión.

También, están presentes los procesos ortográficos, encargados de conocer y comprender las reglas de escritura, como de la correcta ortografía de las distintas palabras.

Por último, la memoria operativa o de trabajo hace referencia a la habilidad para retener información al mismo tiempo que se procesa la nueva que se va recibiendo, es decir, la retención de letras, palabras o frases al leer mientras se decodifican. En cuanto a la escritura el proceso es más complejo y autores como Scardamalia y Terrier, (1992) y Cassany (1988) señalan que se deben coordinar todos los procedimientos específicos para la correcta redacción de un texto coherente y adecuado.

Según Five Big Ideas National Reading Panel (2002) existen cinco componentes esenciales para enseñar de manera correcta la lectura. El primero es el conocimiento alfabético, siendo la habilidad que permite descifrar el correspondiente sonido a cada grafía, además del aprendizaje del nombre de las letras y la correspondencia G-F. Otro componente esencial es el vocabulario donde se trabaja el significado y uso de las palabras. La fluidez, también es un componente, ya que es la habilidad de leer a un ritmo adecuado, exacto, preciso y con la prosodia adecuada que, según Wolf, Katzir- Cohen (2001) fomenta la automatización. A su vez, la comprensión basada en la habilidad para interpretar la información de un texto es otro componente para destacar, ya que permite

según Snow (2002) a acceder a su conocimiento específico y proporcionar así medios para alcanzar sus metas intelectuales y afectivas.

3.3. La lectura en el TEA

En la década de los 80, se comenzó a dar gran importancia dentro de los procesos de la lectura, a los materiales pertenecientes al ámbito visual, siendo una herramienta fundamental para el trabajo de los profesionales especializados en el TEA. Según Roncero (2003) es un inconveniente la necesidad de reciprocidad y cercanía que necesita el lenguaje verbal y todo lo que conlleva la comunicación, que perjudica a estas personas, pero que, con la ayuda de dibujos e imágenes, según Schopler, Mesibov y Hearsy (1995) se impulsa la intervención con las personas con Trastorno del Espectro Autista. Es cierto, que el uso de determinados elementos son un sistema propio y que puede estar limitado tanto en cantidad como en el tipo de información que se quiera proporcionar.

La lectura tiene un carácter positivo para los niños y niñas con TEA, ya que otorga múltiples oportunidades que les proporciona el desarrollo de su expresión, establecer normas de conducta, fijar rutinas, potenciar sus habilidades lingüísticas... Por lo tanto, según Roncero (2003) es una herramienta esencial, que favorece el aprendizaje de muchos aspectos del individuo o individuoa. Cabe destacar, que las personas con TEA frecuentemente desarrollan un fenómeno llamado hiperlexia, caracterizado por la adquisición de la lectura en edades tempranas, ya sea por su propia cuenta o por una obsesión fuera de lo normal con esta actividad como refleja Talero Gutiérrez (2006). Por ello, podemos decir que este síndrome posee dos características principales, donde por un lado la precocidad por la lectura, y por el otro, presentar dificultades al comprender y utilizar el lenguaje verbal, llegando a influir en muchas ocasiones en sus interacciones sociales y comunicarse. En estos niños y niñas se produce un aprendizaje totalmente espontáneo y natural, y no se rigen por los sistemas de enseñanza tradicional de la lectura, sino que utilizan diferentes estrategias.

Según Pérez Guillén, Pérez Jiménez y Bonilla (2008) para poder enseñar a leer, hay que tener en cuenta unos primeros requisitos como es la capacidad de discriminación visual, la muestra de interés por el material gráfico que se presenta y el nivel cognitivo y de desarrollo. Por tanto, la finalidad del lenguaje oral es permitir acceder a conocimientos y significados, además de establecer una comunicación entre iguales y adultos.

Según Saldaña, D. (2008), no solo es importante enseñar al alumnado con TEA a leer, sino que comprendan lo que están leyendo, ya que es un factor motivador que les permitirá ampliar y flexibilizar los procesos cognitivos, adquirir nuevo vocabulario, relacionar ideas, entender situaciones cotidianas y construir su propio pensamiento. Por tanto, es esencial para su desarrollo educativo y cultural y además, una herramienta que favorece su integración y su autonomía, mejorando su nivel de vida. El mismo autor señala que cada proceso de enseñanza debe ser adaptado a las peculiaridades de cada niño o niña, teniendo como objetivo la motivación e interés por parte del alumnado con TEA en los materiales con los que deberá trabajar. Por ello, Roncero (2003) propone una serie de fases orientativas para desarrollar la habilidad lectora:

La fase uno, “El aprendizaje de la mecánica y el placer de asociar”, consiste en un principio, en asociar de forma atractiva palabra-imagen, partiendo de los intereses del alumno o alumna. Se comenzará con asociaciones de dos objetos a sus respectivas palabras y no se irá aumentando el vocabulario hasta que sea resuelto correctamente (máximo 10 objetos en total). A continuación, se pasaría al aprendizaje de las vocales, asociando grafema-fonema.

La fase dos, “Nuevos emparejamientos”, seguirá el mismo proceso de la fase anterior, a diferencia que se asociará palabra-imagen de objetos que forman parte de su vida cotidiana y que es capaz de reconocer fácilmente (aumentando de 20 a 30 objetos). Para luego pasar al aprendizaje de las consonantes: P, N, L, S, ...

La fase tres, “La composición de las palabras”, el niño o niña aprende a dividir palabras y a leer sin apoyo de imágenes, de tal manera que tendrá que realizar asociación palabra-imagen de las ya trabajadas y colocar las sílabas que conforman la palabra. En esta fase se muestra el carácter funcional de la lectura, ya que puede anticiparse o hacerle partícipe de un acto.

Por último, la fase cuatro, “Verbos, artículos y preposiciones: Afianzando la lectura”, comienza cuando el niño o niña domina aproximadamente 50 palabras y que además contengan la mayoría de los grafemas. En un primer momento se realizará la discriminación de verbos, seguido de los artículos y cuando conozcan bien dos o tres verbos se introducen las preposiciones fáciles y de forma oral se le señalarán acciones. En niveles más avanzados, el niño o niña comenzará a leer textos escritos e irá

adquiriendo el hábito de lectura, recomendando cuentos cortos y con frases breves en las ilustraciones, especializados y adaptados.

4. Objetivos del proyecto

Teniendo en cuenta los objetivos del área Lenguajes: Comunicación y Representación de Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 163, de 14 de agosto), los objetivos de nuestro proyecto son:

- Utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute y valorarla como un medio de regulación de la conducta personal y de la convivencia.
- Comprender las intenciones comunicativas y los mensajes de los otros niños, niñas y adultos, familiarizándose con las normas que rigen los intercambios comunicativos, adoptando una actitud favorable hacia la comunicación.
- Mostrar actitudes de disfrute e interés hacia la lectura.
- Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas a través del lenguaje oral.
- Desarrollar la curiosidad, la creatividad y la imaginación.
- Iniciarse en el uso social de la lectura explorando su funcionamiento y valorándola como instrumento de comunicación, información y disfrute.

5. Metodología

La metodología utilizada en este proyecto para los niños y niñas con TEA tendrá un enfoque globalizador, acercándolos a la lectura a través de la asociación de imágenes, basándose fundamentalmente en el emparejamiento, en donde se trata las palabras como imágenes globales (imagen-palabra). Por eso, utilizaremos los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), que constituyen formas de expresión diferente al lenguaje oral, guardando el objetivo de compensar aquellas dificultades encontradas en la comunicación. Siendo esto complementario, facilita y beneficia los procesos de adquisición de la lectura con alumnado con TEA. Esta comunicación es posible por un sistema de símbolos totalmente gráficos, como pueden ser dibujos, fotografías, palabras, letras y pictogramas (signo claro, no lingüístico, con un significado o información que rompe las barreras del lenguaje oral) que sirven de apoyo para la iniciación en el proceso de lectura. Por tanto, iniciaremos el proceso partiendo de las palabras completas de

objetos conocidos, para más tarde ir aprendiendo a dividirlos en sílabas y volver luego a integrar las sílabas en palabras completas. Además, es importante que la enseñanza sea previamente programada y anticipada, los estímulos deben ser rutinarios para que fijen las asociaciones y además que la lectura tenga sentido, es decir que el niño entienda.

Además, partiremos de los intereses particulares del alumnado con TEA, realizando un aprendizaje significativo y funcional, en un clima de seguridad, confianza y afectividad. Partiremos del nivel de desarrollo del niño o la niña, identificando sus fortalezas y su potencial de inteligencia, de manera gradual y progresiva.

Por lo tanto, será una metodología motivadora, dinámica y manipulativa, que tratará en despertar el interés del niño o la niña hacia la lectura, con actividades variadas generando momentos y experiencias creativas y originales.

6. Actividades

Las actividades que se van a desarrollar en este proyecto son actividades de carácter manipulativo, lúdicas y significativas, pudiendo realizarlas las veces necesarias y con distintos contenidos, hasta que el alumnado sea capaz de leer. Dichas actividades se encuentran descritas específicamente en el apartado llamado Anexos de este proyecto. Cabe destacar, que todas estas actividades llevan previamente una preparación anticipada y que el alumnado conozca los pictogramas y los relacione con las acciones.

7. Agentes que intervienen en el proyecto

Para poder llevar a cabo el proyecto con el alumno o alumna con TEA, debe existir una correcta coordinación entre los docentes, las familias y los profesionales externos, puesto que dicho conjunto está implicado en la enseñanza-aprendizaje del niño o la niña. Con esto, se pretende establecer una misma línea de trabajo y proporcionar una correcta respuesta educativa relacionada con las necesidades de dicho alumnado.

Antes de aplicar el proyecto se convocará una reunión con la familia del alumnado con TEA, realizando una entrevista individual donde se intercambiará información sobre el niño o la niña, así como determinar el punto de vista de ellos o ellas sobre las habilidades y sus prioridades, consensuando los objetivos con las familias. A lo largo del curso, se convocarán reuniones periódicas con la familia, para informar del desarrollo de

las capacidades y, asimismo, el o la docente estará a disposición de la familia siempre que se requiera.

Además, el o la docente realizará reuniones periódicas con los demás docentes que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado con TEA, así como también con los profesionales externos llevando a cabo entrevistas para unificar criterios.

8. Recursos

8.1 Recursos didácticos/educativos

Este proyecto apuesta por el uso de material manipulativo y reciclable, haciendo que la enseñanza sea lúdica y facilite el aprendizaje de la lectura. Dicho material hace posible un mayor acceso de los distintos conocimientos por parte del alumnado, siendo un instrumento motivador. Además, se contará con la biblioteca de aula y material específico como revistas, folletos, fotografías, ...

8.2 Recursos financieros y materiales

PRESUPUESTO			
ARTÍCULOS	CANTIDAD	PRECIO	TOTAL
Gomets de círculos	1	2,30€	2,30€
Bloc de cartulina DIN A4 (10 unidades)	2	2,50€	5,00€
Paquete de folios DIN A4 (100 unidades)	1	1,99€	1,99€
Láminas de plastificar DIN A4 (60 unidades)	1	11,99€	11,99€
Velcro (15 metros)	1	12,50€	12,50€
Tinta de impresora color	1	31,90€	31,90€
Tinta de impresora negra	1	29,99€	29,99€
Lámina de PVC (tamaño A4)	1	8,50€	8,50€
Paletas de madera (100 unidades)	1	8,35€	8,35€
Carpetas transparentes (25 unidades)	1	12,50€	12,50€
Tijeras	1	1,15€	1,15€
Rotuladores (24 unidades)	1	3,15€	3,15€
Lápices de colores (12 unidades)	1	2,99€	2,99€
Lápiz (5 unidades)	1	1,58€	1,58€

Goma (4 unidades)	1	1,50€	1,50€
Pizarra pequeña de tiza	1	19,90€	19,90€
Tizas	1	0,99€	0,99€
Caja clasificadora (pack de 2 con 15 compartimentos cada una)	1	6,50€	6,50€
Rotulador de pizarra blanca	1	1,17€	1,17€

MATERIAL RECICLADO	
Cartón de huevos (30 unidades)	
Tapas de botellas (30 unidades)	
Folletos, revistas, fotografías...	
Material reciclado de alimentos (caja de cereales, bote de leche, botella de agua, cesta de fruta...)	
IGC del 3% INCLUIDO EN EL PRESUPUESTO (4,98 €)	
TOTAL	170,93€

8.3 Recursos humanos

Los recursos humanos para este proyecto profesionalizador son el cuerpo docente de la etapa de la Educación Infantil y los distintos profesionales y especialistas que conforman parte del centro. Todos poseen un rol esencial en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje del alumno o alumna. A su vez, la familia tiene un papel fundamental para obtener resultados positivos en este proyecto.

9. Secuenciación

Este proyecto se llevará a cabo durante todo el curso escolar, atendiendo a todos los integrantes del grupo-clase y a cada una de las individualidades del mismo, que en este caso sería el alumnado con TEA. Todo esto se llevará de manera flexible, teniendo en cuenta las respuestas del niño o niña que puedan surgir a lo largo del mismo.

10. Seguimiento de las actuaciones

Para poder realizar un seguimiento de cada una de las actividades del proyecto, se hará uso de varios procedimientos e instrumentos que recabarán información útil. En primer lugar, se llevará a cabo un anecdotario donde se registrarán comportamientos y

actitudes positivas o negativas del alumno o alumna al ejecutar la actividad, como también hechos puntuales. A su vez, se elaborará un diario de clase donde se reflejarán las actividades realizadas en el aula, añadiendo anotaciones y modificaciones sobre lo previamente programado. Por último, se contará con unas fichas de registro (*anexo 2*), que permiten una observación estructurada y sencilla. En ellas están reflejadas los aspectos que queremos conseguir en cada una de las actividades, en las que él o la docente las puede rellenar sin esfuerzo, debido que conoce previamente los objetivos de cada una de ellas. La finalidad de estos tres instrumentos es garantizar una enseñanza-aprendizaje acorde al alumno o alumna, y corregir aspectos que se vayan presentando en un futuro.

11. Propuesta de evaluación del proyecto

La evaluación del proyecto se realizará trimestralmente teniendo en cuenta el grado de consecución de los objetivos propuestos y los resultados obtenidos, las dificultades encontradas en el desarrollo de las actividades y las propuestas de mejora. Por lo tanto, la evaluación del proyecto será continua.

11.1 Criterios de evaluación y sus indicadores

Teniendo en cuenta los objetivos de este proyecto y atendiendo a los criterios de evaluación del área Lenguajes: Comunicación y Representación de Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 163, de 14 de agosto), los criterios de evaluación que sirven como indicadores para nuestro proyecto son:

- Participar en distintas situaciones de comunicación oral pronunciando correctamente y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.
- Segmentar el lenguaje oral con conciencia léxica, silábica y fonémica, en lengua materna, así como discriminar auditivamente las diferencias fonéticas del lenguaje oral.
- Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito.
- Representar gráficamente lo que lee.

11.2 Instrumentos de recogida de información

Toda práctica educativa supone un análisis y reflexión posterior sobre la eficacia y eficiencia de esta. Se evaluará el proyecto a través del registro, el anecdotario, el diario de clase y con el análisis que se haya elaborado en cada una de las actividades programadas. Para ello, realizaremos una observación directa y sistemática del alumno o alumna con TEA.

12. Reflexión final

Una vez hemos terminado este proyecto, consideramos que durante la formación en el Grado Maestro en Educación Infantil hemos adquirido una serie de competencias y/o habilidades para poder trabajar con los niños y niñas de esta etapa. Entre ellas, destacamos el haber aprendido a diseñar, planificar y evaluar los procesos de enseñanza - aprendizaje, de manera individual, en colaboración con otros docentes y/o profesionales. Además, saber observar de forma sistemática, reflexionar contextos de aprendizaje y convivencia, y a innovar y mejorar la labor docente en el aula aplicando técnicas y procedimientos de autoevaluación. Por otro lado, hemos reforzado y ampliado el conocimiento sobre la organización de los centros de Educación Infantil y su funcionamiento, así como la expresión oral y escrita.

Centrándonos en nuestro proyecto, donde se da respuesta al alumnado con TEA, hacemos referencia a las asignaturas: Fundamentos Didácticos para la Inclusión Educativa y Prevención e Intervención en las dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo, con la que hemos adquirido recursos para favorecer la integración, identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relaciones con la atención, cómo diseñar y regular espacios de aprendizaje en contexto de diversidad, desde una perspectiva inclusiva, y atendiendo a las necesidades educativas, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los Derechos Humanos.

Del mismo modo, en lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de la lectura, por medio de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura Española, hemos reconocido y valorado el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal, así como conocer la literatura infantil y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura. A su vez, conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y su enseñanza, favorecer las capacidades de habla y conocer el currículo de lengua de esta etapa (objetivos, contenidos curriculares

y criterios de evaluación), así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Además, hemos conocido diferentes estrategias metodológicas, facilitando los aprendizajes con una perspectiva globalizadora e integradora.

Puntualizar que, en el último curso del Grado de Maestro en Educación Infantil, en lo referente a las menciones, al tener que elegir una u otra, y pareciéndonos todas importantes, perdemos la oportunidad de aumentar nuestros conocimientos de forma más práctica, ya que a lo largo del Grado la mayoría de las asignaturas son de carácter teórico, y es en los dos últimos cursos donde se trabajan las didácticas.

En conclusión, con este proyecto profesionalizador, hemos aumentado el nivel de conocimiento sobre el tema de la lectura con alumnado con TEA, obteniendo herramientas de gran utilidad para nuestra futura docencia.

13. Referencias bibliográficas

Asociación Canaria del trastorno del espectro autista. (1995). Sobre el autismo de APANATE. Recuperado de: <http://apanate.org/quienes-somos/sobre-el-autismo/>

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

Baron – Cohen, S (2010). Autismo y Síndrome de Asperger. Editorial Alianza.

Baron-Cohen, S. Leslie, A.M. y Frith, U (1985) Does the autistic child have a theory of mind?, *Cognition*, 21.

Benítez, J. (2014). Aspectos psicoevolutivos asociados al trastorno del espectro autista. En M.D. López-Justicia y M.T. Polo (Ed.), *Trastornos del desarrollo infantil* (pp. 119-134). Madrid: Ediciones Pirámide.

Calderón, R. S. (2002). El síndrome autista: un acercamiento a sus características y generalidades. *Revista Educación*, 26 (1), 47-61. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/downloadSuppFile/2880/60>

Centro Aragón para la Comunicación Aumentativa y Alternativa. ARASAAC. Recuperado de: <http://www.arasaac.org/index.php>

Clares, M. C., y Buitrago, F. Z (2013). Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes. Murcia: Educa. Atención a la Diversidad.

Confederación Autismo España. (1994). Sobre el TEA de Confederación Autismo España. Recuperado de: <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/trastorno-del-especto-del-autismo>

Cuetos,F (1991). Psicología de la lectura. Madrid: Escuela española.

Decreto 183/2008 de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 163, de 14 de agosto)

Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 143, de 22 de julio).

Decreto 25/2018 de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas o universitarias del Gobierno de Canarias.

Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT). Libro blanco de la atención temprana. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad; 2000. p. 13.

Frith, U (2004). Autismo: hacía una explicación del enigma. Editorial Alianza

Herwig Czech. '*Hans Asperger, National Socialism, and "race hygiene" in Nazi-era Vienna*', Molecular Autism (2018). Recuperado de: <https://molecularautism.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13229-018-0208-6>

Kandel, E., J. Schwartz y Th. Jessell. (1997). Neurociencia y conducta. Madrid: Prentice Hall.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, (217250). Traducido por Teresa Sanz Vicario. Publicado en la Revista Española de Discapacidad Intelectual Siglo Cero

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (Ley Canaria de Educación)

Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE)

López y M^a T. Polo (Coords.) Trastornos del desarrollo infantil (pp.119-134). Madrid. Ed. Pirámide.

Martos, J. y Ayuda, R. (2003). Autismo e hiperlexia. Revista de neurología, V Curso Internacional de Actualización en Neuropediatría y Neuropsicología Infantil, 36(1): 57.

Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: Adquisición y Dominio. Acta colombiana de psicología 9(1), 25-40. Recuperado de: <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/17423/1/410-1247-1-SM.pdf>

Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 250, de 22 de diciembre).

Orden de 9 de octubre de 2013, por la que se desarrolla el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, en lo referente a su organización y funcionamiento (BOC n.º 200, de 16 de octubre).

Orden del 10 de febrero de 2016, por la que se establecen las concreciones curriculares adaptadas para el alumnado escolarizado en las aulas enclave y centros de educación especial de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC N°33, de 18 de febrero)

Palomo, R. (2014). Criterios diagnósticos DSM V- Traducción al castellano.

Roncero, M. R. V. (2003). La lectoescritura como instrumento de aprendizajes relevantes en autismo. Recuperado de: <http://aulasptmariareinaeskola.es>

Rodríguez Sánchez, Y., Rodríguez Pérez, O., & García Navarro, X. (2018). La lectura globalizada como método de aprendizaje de la lectoescritura en niños con trastorno del

espectro del autismo. Una alternativa para la inclusión. Revista Conrado, 14(63), 274-278. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Saldaña, D. (2008). Teoría de la mente y lectura en las personas con trastornos del espectro autista: hipótesis para una relación compleja. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 28(2), 117-125. Recuperado de: <http://personal.us.es/davsalsag/SaldanaRevistaLogopedia.pdf>

Sancho, M. S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. Lengua y habla, (18), 73. Recuperado de: <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/10/Prerrequisitos-Para-El-Proceso-De-Aprendizaje-De-La-Lectura.pdf>

Smith, B., Hagen, K., Holverstott, J., Hubbard, A., Adreon, D., y Trautman, M (2005). Un viaje por la vida a través del autismo. Guía del síndrome de Asperger para los educadores.

Suárez, N., Jiménez, J.E., O' Shanahan, I. y Guzmán, R. (2013). Las teorías sobre la enseñanza de la lectura desde una perspectiva socio-histórica. Revista de Psicología y Educación, 8(2), 171-186.

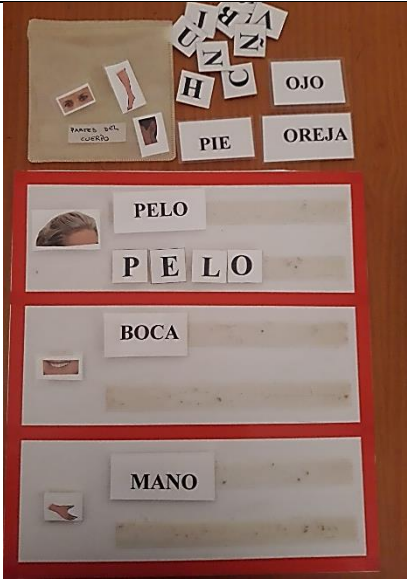
Villacastín, A.M.C(1997). El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. Didáctica. Lengua y Literatura, 9, 67. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9797110067A>

14. Anexos

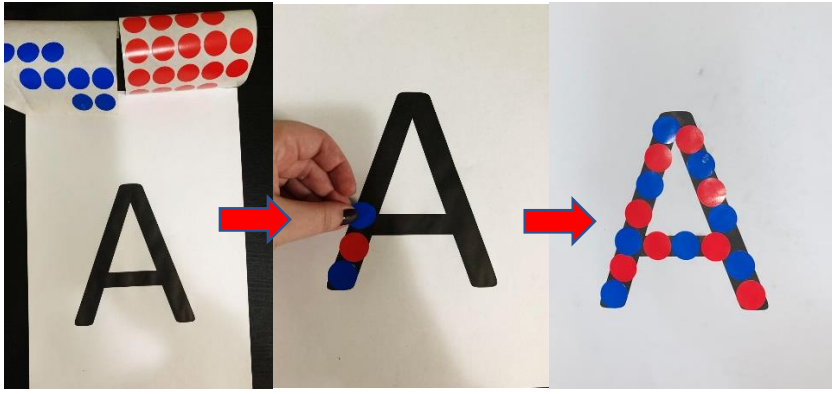
14.1 Anexo: Actividades del proyecto

Actividad 1. “Yo soy yo”	
Material	<ul style="list-style-type: none">• Cartulina DIN A4• Láminas de plastificar• Folios• Velcro
Duración	20 minutos
Espacio	Aula ordinaria
Descripción	<p>Primero, se deberá mostrar los pictogramas con la fotografía del niño o la niña, de su madre y de su padre. A su vez, tendremos las palabras tanto de su nombre como las palabras papá y mamá.</p> <p>Por tanto, la actividad consiste en que el alumno o alumna se identifique él o ella, conociendo su nombre, el de su padre con la palabra papá y el de su madre, con el de la palabra mamá, asociándolo a su fotografía.</p> <p>Presentado el panel con la información, el niño o la niña, busca y coloca esas tres palabras.</p>
Criterio de Evaluación	Segmentar el lenguaje oral con conciencia léxica, silábica y fonémica, en lengua materna, así como discriminar auditivamente las diferencias fonéticas del lenguaje oral.

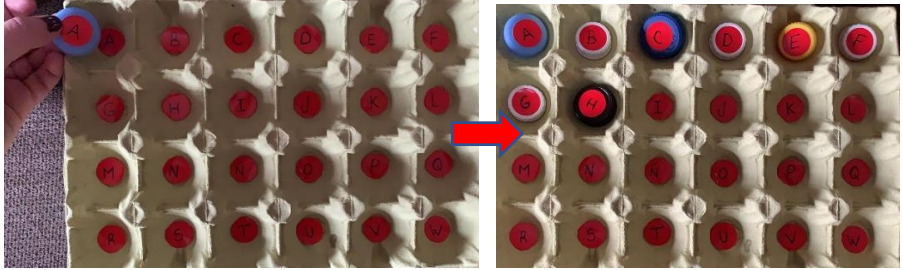
Actividad 2. “Aprendiendo vocabulario”	
Material	<ul style="list-style-type: none">• Folletos• Láminas de PVC• Folios• Tijeras• Láminas de plastificar• Velcro
Duración	25 minutos
Espacio	Aula ordinaria


<p>Descripción</p>	<p>Partiendo de los intereses del niño o niña, se recortan dibujos, se plastifican y se les pone velcro. Se preparan las palabras del vocabulario y se realiza el mismo proceso anterior. Una vez preparado el material, se coloca el dibujo en la lámina de PVC, y el niño o la niña con ayuda del profesor o profesora sitúa la palabra correspondiente.</p> <p>Esta actividad se puede ampliar trabajar contenidos del currículo de Educación Infantil y no solo lo que al niño o niña le interese. Por ejemplo, trabajar alimentos, la vestimenta, animales...</p>
<p>Criterio de Evaluación</p>	<p>Segmentar el lenguaje oral con conciencia léxica, silábica y fonémica, en lengua materna, así como discriminar auditivamente las diferencias fonéticas del lenguaje oral.</p>
<p>Anexo</p>	

<p>Actividad 3. “Letras de colores”</p>	
<p>Material</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gommets de círculos de colores • Folio con el grafema de vocales y consonantes
<p>Duración</p>	<p>25 minutos aproximadamente</p>
<p>Espacio</p>	<p>Aula ordinaria</p>
<p>Descripción</p>	<p>Esta actividad dispone de varios niveles. En el primero se trabajarán las vocales, por lo tanto, se hará entrega al alumno o alumna de un folio con dichos grafemas, y con gommets de colores con forma de círculos los pegue encima de la vocal elegida para trabajar. A</p>

	<p>continuación, se realizará el mismo proceso, pero comenzando con las consonantes. Una vez trabajados los grafemas que queremos enseñar al alumno o alumna, se puede hacer con su propio nombre que ya lo conoce por actividades anteriores.</p> <p>Para variar el material, se pueden utilizar otras pegatinas, con distintas formas y colores, como estrellas, cuadrados, triángulos, caritas, ...</p>
Criterio de Evaluación	Segmentar el lenguaje oral con conciencia léxica, silábica y fonémica, en lengua materna, así como discriminar auditivamente las diferencias fonéticas del lenguaje oral.
Anexo	<p>Consecución de la actividad a modo de ejemplo:</p> 


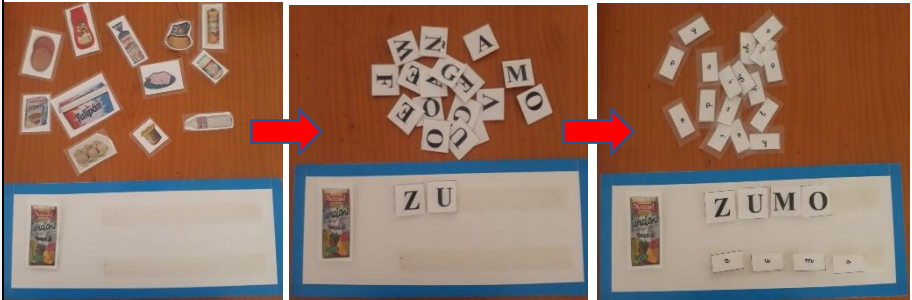
Actividad 4. “Cada una en su lugar”	
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Cartón de huevos (30 unidades) • Tapas de botella (30 unidades) • Gommets de círculo • Rotuladores
Duración	25 minutos aproximadamente
Espacio	Aula ordinaria
Descripción	En un cartón de huevos, escribimos en los huecos todas las grafías del abecedario, al igual que en las tapas de botellas. La actividad consiste en que, por medio de la asociación, el niño o la niña coloque las tapas en sus respectivas grafías del cartón de huevos. A medida que las vaya colocando, va diciendo de forma oral el sonido de cada una de ellas.

Criterio de Evaluación	Segmentar el lenguaje oral con conciencia léxica, silábica y fonémica, en lengua materna, así como discriminar auditivamente las diferencias fonéticas del lenguaje oral.
Anexo	<p>Ejemplo del material:</p> 


Actividad 5. “Me falta un trocito”	
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Paletas de madera • Rotuladores
Duración	30 minutos aproximadamente
Espacio	Aula ordinaria
Descripción	Cada dos paletas de madera, se escribirá una grafía. De tal manera que al niño o la niña se le presenten separadas cada parte de la grafía y tenga que emparejarla. Se puede comenzar haciendo agrupaciones de dos grafías e ir aumentando el nivel, siempre partiendo de aquellas grafías que conoce.
Criterio de Evaluación	Segmentar el lenguaje oral con conciencia léxica, silábica y fonémica, en lengua materna, así como discriminar auditivamente las diferencias fonéticas del lenguaje oral.
Anexo	

Actividad 6. “¿Cómo soy?”	
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Folios • Láminas de plastificar • Lámina de PVC • Velcro
Duración	30 minutos aproximadamente
Espacio	Aula ordinaria
Descripción	Previamente conocido el vocabulario para describir a una persona, colocamos en la lámina de PVC la fotografía del niño o niña, y mediante pictogramas donde aparezca la palabra, vamos colocando sus características. Esta actividad se puede hacer con cada uno de los alumnos y alumnas de la clase.
Criterio de Evaluación	<p>-Segmentar el lenguaje oral con conciencia léxica, silábica y fonémica, en lengua materna, así como discriminar auditivamente las diferencias fonéticas del lenguaje oral.</p> <p>-Participar en distintas situaciones de comunicación oral pronunciando correctamente y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.</p>

Actividad 7. “Compro en el super”	
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Material reciclado de alimentos • Folio • Lámina de PVC • Lápiz • Goma • Colores
Duración	50 minutos
Espacio	Aula ordinaria
Descripción	Previamente en un rincón del aula hemos montado un pequeño supermercado con materiales reciclados, donde cada niño o niña de la clase ha aportado un producto. Luego cada uno o una debe escoger un producto y, en la tabla de PVC colocar las grafías plastificadas, dando

	<p>como resultado el nombre del producto elegido. Por último, realizar un dibujo de dicho producto en un folio.</p> <p>En esta actividad, se aprovechará para establecer vínculos de comunicación con el vendedor o vendedora, cajero o cajera, clientes... roles que desempeñan a su vez los alumnos y alumnas del grupo-clase.</p>
Criterio de Evaluación	<p>-Participar en distintas situaciones de comunicación oral pronunciando correctamente y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.</p> <p>-Segmentar el lenguaje oral con conciencia léxica, silábica y fonémica, en lengua materna, así como discriminar auditivamente las diferencias fonéticas del lenguaje oral.</p> <p>-Representar gráficamente lo que lee.</p>
Anexo	 

Actividad 8. “¿Qué comemos hoy?”	
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulina DIN A4 • Velcro • Láminas de plastificar • Fotografías y/o folletos • Carpeta transparente
Duración	25 minutos

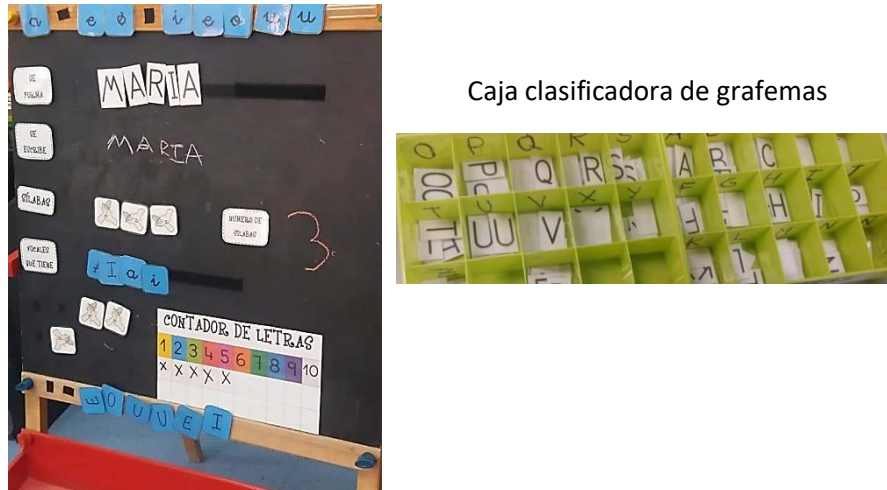
Espacio	Aula ordinaria
Descripción	En el rincón de la asamblea, tendremos el menú del comedor del centro, lo iremos leyendo, buscaremos en la carpeta los distintos alimentos e iremos colocando el pictograma al mismo tiempo que se lee la palabra.
Criterio de Evaluación	-Participar en distintas situaciones de comunicación oral pronunciando correctamente y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.
Anexo	

Actividad 9. “El tren de las sílabas”	
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulina • Láminas de plastificar • Velcro • Folios • Carpetas transparentes
Duración	30 minutos
Espacio	Aula ordinaria
Descripción	Le presentamos al niño o niña una serie de pictogramas de imágenes de palabras compuestas por dos sílabas. El niño o niña escoge un pictograma, y en la cartulina que tenemos un dibujo de un tren con dos vagones vacíos ha de colocar las dos sílabas, una sílaba por cada vagón y leer la palabra. Así con todas las palabras que le hemos presentado. Esta actividad se puede aumentar, añadiendo vagones según las sílabas de la palabra.

Criterio de Evaluación	Segmentar el lenguaje oral con conciencia léxica, silábica y fonémica, en lengua materna, así como discriminar auditivamente las diferencias fonéticas del lenguaje oral.
Anexo	

Actividad 10. “Mis compañeros y compañeras”	
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografías del alumnado grupo-clase • Velcro • Folios • Cartulina • Láminas de plastificar • Carpeta transparente
Duración	20 minutos
Espacio	Aula ordinaria
Descripción	En la zona de la asamblea, donde tenemos el panel con las fotografías individuales de todo el grupo-clase, el alumno o alumna irá cogiendo de la carpeta transparente el nombre de cada uno o una de sus compañeros y compañeras, lo dirá en voz alta y lo colocará en la cartulina donde aparece la fotografía, asociando imagen-palabra.
Criterio de Evaluación	Participar en distintas situaciones de comunicación oral pronunciando correctamente y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.

Actividad 11. “La palabra del día”	
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra de tiza pequeña • Tizas • Caja clasificadora • Cartulinas • Rotulador de pizarra blanca • Velcro • Láminas de plastificar
Duración	20 minutos
Espacio	Aula ordinaria
Descripción	<p>En la pizarra y de forma vertical se coloca en el margen izquierdo los pictogramas en el siguiente orden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se forma 2. Se escribe 3. Sílabas y número de sílabas 4. Vocales que tiene <p>Enfrente de ellos se colocan las tiras de velcro, excepto en “se escribe”. Además, en la parte de abajo de la pizarra pondremos un contador de letras. Para ello, necesitaremos pictogramas con grafemas para formar la palabra y pictogramas con palmas para las sílabas.</p> <p>Para comenzar, el alumno o alumna elige una palabra que la coloca en el apartado que se llama “Se forma”, ayudándose con los pictogramas de grafema. Seguidamente, en el apartado “Se escribe”, procede a copiar la palabra con ayuda de la tiza. Luego, decimos en voz alta la palabra y contamos las sílabas dando palmadas por cada una de ellas, el alumno o alumna colocará tantos pictogramas de palmas como sílabas tenga la palabra. Además, escribirá con número las sílabas que tiene la palabra. A continuación, en el apartado “vocales que tiene” colocará sobre el velcro los pictogramas de grafías de vocales que contiene la palabra. Y, por último, en el contador de letras, marcará el número de letras que tiene la palabra.</p>


Criterio de Evaluación	Segmentar el lenguaje oral con conciencia léxica, silábica y fonémica, en lengua materna, así como discriminar auditivamente las diferencias fonéticas del lenguaje oral.
Anexo	 <p>Caja clasificadora de grafemas</p>

Actividad 12. “Cuento”	
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulina • Láminas de plastificar • Imágenes • Velcro
Duración	50 minutos
Espacio	Aula ordinaria
Descripción	En el rincón de la biblioteca de aula, dispondremos de una colección de cuentos adaptados para el alumnado TEA. Se caracterizan por ser cuentos con imágenes o pictogramas. Para ello, a la hora de contar un cuento es necesario recurrir a recursos visuales y sonoros, acciones o dramatizaciones que vamos incluyendo a medida que transcurre el cuento para captar la atención del niño o la niña. También, el tener material como títeres hace que convirtamos el cuento en una puesta en escena diferente. Ejemplo de cuento con pictogramas, ver anexo de esta actividad.
Criterio de Evaluación	Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito.


Cuento:

Había una vez, un elefante que le encantaba tocar el tambor. Un día mientras lo tocaba, apareció una jirafa muy contenta. La jirafa tocaba la flauta y le dijo al elefante que si quería tocar con ella. De repente salió un lindo león de detrás de un árbol y muy contento les dijo que él era un gran cantante. El elefante y la jirafa lo invitaron a participar, y los tres montaron una banda de música genial, conocida por todos los animales de la selva.

Cuento con pictogramas:

Había una vez, un  que le encantaba

tocar el . Un día mientras lo 



apareció una  muy contenta.

La  y le dijo al  que si
quería tocar con ella.



De repente salió un lindo  de detrás de

un  y  les dijo que él era un

gran .

El  y la  lo invitaron a

participar, y los  montaron una banda de

  conocida por todos los



Otros recursos	<p>EjerciTEA. (2015). Pictocuentos para imprimir de EjerciTEA Sitio web: https://ejercitea.wixsite.com/ejercitea/pictocuentos</p> <p>Grupo Promedia. Pictocuentos. de Grupo Promedia Sitio web: https://www.pictocuentos.com/</p>
-----------------------	--

14.2 Anexo: Modelo de ficha de registro

Nombre del alumno/a				
Curso				
Actividad 2.	“Aprendiendo vocabulario”			
Criterio de evaluación	Segmentar el lenguaje oral con conciencia léxica, silábica y fonémica, en lengua materna, así como discriminar auditivamente las diferencias fonéticas del lenguaje oral.			
Ítems	Iniciado	En proceso	Conseguido	<u>Observaciones</u>
Presta atención				
Sigue las instrucciones				
Participa durante la actividad				
Reconoce imagen-palabra				
Segmenta en fonemas				
Reconoce los fonemas				