

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**CUÉNTAME UN CUENTO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
TRABAJAR LA COMPETENCIA LECTORA EN UN ALUMNO
CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

**FABIOLA FARRAY RIVERA
CURSO ACADÉMICO 2016/2017
CONVOCATORIA: JULIO**

RESUMEN

Este TFG (Trabajo de Fin de Grado) consiste en una pequeña investigación realizada en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) perteneciente al municipio de Tegueste en la isla de Tenerife. Con él se pretende analizar si se puede mejorar la comprensión lectora de un niño diagnosticado como Trastorno del Espectro Autista (TEA en adelante), partiendo de sus centros de interés, utilizando como herramienta la lectura, la interacción y elaboración de cuentos.

En el apartado del marco teórico se hace un breve recorrido histórico y actual sobre la atención a la diversidad en nuestra legislación educativa. Esta investigación es un estudio de caso centrado en un niño diagnosticado como TEA por lo que se hace una aproximación al concepto, contemplando sus principales características y tipologías sobre este trastorno en general. Del mismo modo, se establece una conexión con la lectura, y comprensión lectora además de la importancia de conectarla con los centros de interés del alumno.

Para llevarla a cabo se ha utilizado una metodología cualitativa, a partir de reuniones con el tutor del alumno, su profesora de NEAE y orientador del centro. La observación ha sido clave como instrumento de recogida de información.

ABSTRACT

This Final Degree Project (FDP) consists of a research carried out in an Infant and Primary Education School located in Tegueste (Tenerife, Canary Islands). The aim of this study is to analyze whether reading comprehension of a child diagnosed with an autism spectrum disorder (ASD) can be improved from his centres of interest, using reading, interaction and writing stories as a tool.

The theoretical framework section deals briefly with historical and current legislation as regards to attention to diversity in our educational system. This research is focused on a child diagnosed with an autism spectrum disorder. It is an approximation to the concept, taking into accounts the main characteristics and typologies of this disorder in general. Likewise, a connection is established with reading, and reading comprehension to the importance of linking them with the student's interest centers.

In order to carry it out, a qualitative methodology has been used, based on meetings with the student's teacher, the special educational needs teacher and the school's counselor. Observation has been a key tool for collecting information.

Keywords: diversity, autism spectrum disorder (ASD), reading comprehension, centres of interest, stories.

ÍNDICE

1. Introducción y justificación	4
2. Marco teórico	5
2.1. Recorrido histórico sobre la atención a la diversidad	5
2.2. Las Necesidades Educativas Especiales en la actualidad	6
2.3. Concepto Trastorno del espectro Autista (TEA)	7
2.4. Tipologías	7
2.5. Características del alumnado con TEA	8
2.6. Características de los TEA en la lectura y comprensión lectora	11
2.7. Importancia de la lectura partiendo de los centros de interés	11
3. Planteamiento del problema y objetivos	12
4. Diseño metodológico	13
4.1. Metodología	13
4.2. Instrumentos	13
4.2.1. Principales características del alumno sujeto de la investigación	14
4.3. Procedimiento	16
5. Análisis de los resultados	20
6. Conclusiones y propuesta de mejora	23
7. Referencias Bibliográficas	26
8. Bibliografía consultada	25
9. Anexos	28

1. Introducción y justificación

En el ámbito escolar existe gran diversidad de alumnos, esto supone un desafío para nuestro sistema educativo, ya que conlleva adoptar modelos que posibiliten el acceso al currículo de todo el alumnado. Todo ello implica aceptar las diferencias en los individuos y en los grupos y ofrecer respuestas educativas ajustadas a las características y necesidades de los alumnos.

“La educación en y para la diversidad significa desarrollar actitudes y comportamientos cooperativos, plurales y respetuosos, con independencia de la procedencia del alumnado o sus condiciones físicas, psicológicas o sociales” (Alegre, 2004, p.108).

Por lo tanto, una escuela inclusiva se caracteriza por ser capaz de atender a la diversidad del alumnado para favorecer el desarrollo máximo de sus competencias específicas, consiguiendo con ello una educación de mayor calidad.

Hoy por hoy la atención a la diversidad es un tema muy actual, cierto es que muchos docentes encuentran en sus aulas verdaderos retos que llenan de inquietud e incertidumbre sus actividades.

Por diversidad se entiende las diferencias que posee el alumnado ante ciertos aprendizajes escolares. Estas diferencias están marcadas en cuanto a aptitudes, intereses, motivaciones, capacidades, ritmos de maduración, estilos de aprendizaje, experiencias, conocimientos previos, entornos sociales y culturales, etc. Ante tanta diversidad podemos encontrar en las aulas diferentes tipologías y perfiles que deben determinar en gran medida la práctica docente.

Teniendo en cuenta lo anterior he elaborado un proyecto de investigación con una serie de objetivos que serán logrados a partir de la creación de una propuesta de intervención y su posterior puesta en práctica. El diseño de dicha investigación está centrado en la comprensión lectora de un alumno diagnosticado como TEA partiendo de sus centros de interés. He elegido este tema porque considero que es un aspecto importante a tener en cuenta. Muchas veces se formulan generalidades con respecto a un trastorno, pero cierto es que antes hay que analizar las características y peculiaridades de cada alumno.

2. Marco teórico

2.1. Recorrido histórico sobre la atención a la diversidad

Las primeras evidencias sobre a lo que hoy llamamos atención a la diversidad, no las encontramos en nuestra legislación educativa hasta la década de 1970, cuando la Ley General de Educación individualizó la enseñanza, uno de los criterios que debían regir la educación general y, al mismo tiempo, definía la educación especial como parte del sistema educativo, ya que existían instituciones para personas con discapacidad con un enfoque asistencial y no educativo.

En el artículo 51 de la LGE se comenzaba a hacer patente la escolarización del alumnado con “deficiencias leves” en “unidades de educación especial” en centros ordinarios. Tras la llegada de la democracia, con la aprobación de la conocida como LISMI (Ley de Integración al Minusválido), fue cuando se produjo un nuevo avance como venía ocurriendo en otros países.

Hasta que no se aprobó de la Ley Orgánica 1/ 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la atención a la diversidad en las escuelas estaba reducida a un conjunto de medidas destinadas a un tipo concreto de alumnado con dificultades escolares vinculadas a discapacidad. Por este motivo, la LOGSE supuso un cambio fundamental, ya que proponía abandonar un modelo segregador para sustituirlo por otro con más coherencia derivados de planteamientos como los del Informe Warnock, entendiendo la educación especial como el conjunto de recursos y estrategias que posee la escuela para responder a las necesidades educativas de su alumnado, asumiendo la normalización y la integración como principios sectores de la actividad educativa (art.36). Con esta ley se asumió un nuevo modelo de atención a la diversidad no basado en la segregación de ciertos alumnos en modalidades de escolarización en función de sus capacidades, según un criterio de ajuste, sino en el principio de adaptación de la actividad educativa a la heterogeneidad del alumnado con el fin de atender con eficacia a sus necesidades en contextos compartidos o .-normalizados.

La Ley Orgánica de Educación de 2006 se limita, en líneas generales a mantener el modelo de atención a la diversidad de la LOGSE, aunque con un carácter menos inclusivo, pues a pesar de que habla expresamente de la inclusión como principio básico de la educación en todas las etapas, lo cierto es que reduce ciertas medidas a determinados alumnos: no se plantean respuestas a las necesidades de cualquier alumno,

sino a ciertos alumnos en particular, a los que se clasifica como alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

En la LOMCE, nuestra actual Ley, cabe destacar que hace un reconocimiento expreso de la heterogeneidad y del derecho de todos los alumnos a recibir una educación adaptada a su individualidad. En la exposición de motivos de la ley se recogen las siguientes palabras:

“Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de ese talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos para reconocerlo y potenciarlo”.

2.2. Las Necesidades Educativas Especiales en la actualidad

Según la Orden del 13 de diciembre de 2010 (BOC N° 250), por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias, en su Anexo número 1, apartado 5. “Se considera que un alumno o alumna manifiesta «Necesidades Educativas Especiales» (NEE) cuando requiere, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas por presentar una discapacidad, un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) o un Trastorno Grave de Conducta (TGC)”.

Se considera que un alumno o alumna presenta Necesidades Educativas Especiales por «Trastorno Generalizado del Desarrollo» (TGD) cuando manifiesta limitaciones sustanciales en su funcionamiento actual. Se caracteriza por una perturbación grave y generalizada en las habilidades para la interacción social, las habilidades para la comunicación o por la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados. Las alteraciones cualitativas que presentan son claramente impropias del nivel de desarrollo o edad mental del sujeto y suelen ponerse de manifiesto en los primeros años de la vida requiriendo para un periodo de escolarización o a lo largo de ella determinados apoyos y atenciones educativas específicas. Aunque el trastorno generalizado del desarrollo puede presentarse simultáneamente con la discapacidad intelectual, sensorial o motora, los trastornos graves de conducta o los trastornos emocionales, así como otras influencias extrínsecas, como problemas socioculturales, instrucción inapropiada o insuficiente, no son el resultado de estas condiciones o influencias. Se consideran incluidos en estos trastornos generalizados del desarrollo, el trastorno autista, el trastorno de Asperger, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Para determinar la presencia de los anteriormente mencionados, se tendrán en cuenta los

criterios de identificación expuestos en el «Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales» de la Asociación Americana de Psiquiatría en la última versión que se publique. El cumplimiento de estos requisitos no indica de forma definitiva la presencia del trastorno en el escolar, sino que son los indicadores para iniciar el proceso de identificación por el EOEP de zona en coordinación con el equipo específico para el alumnado con TGD. Se analizará la severidad del trastorno, de manera especial, en los ámbitos del desarrollo social, de la comunicación y el lenguaje, de la anticipación y flexibilidad mental y de la simbolización.

2.3. Concepto Trastorno del espectro Autista (TEA)

El concepto de trastorno define una condición en la que se ven alteradas cualitativamente un conjunto de capacidades en el desarrollo comunicativo, social y cognitivo. El término espectro explica la dispersión de los síntomas. De este modo, nos encontramos ante un conjunto de síntomas semejantes que permiten identificar el trastorno pero que a la vez presentan una amplia diferencia en la afectación de los mismos. Como ya se ha mencionado anteriormente, el concepto abarca diferentes subtipos (Trastorno autista, Trastorno desintegrativo infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno generalizado del desarrollo no especificado) estos trastornos tienen características en común que se manifiestan en continuo de leves a severas.

Según Gallego (2012, p. 8), el TEA es una discapacidad del desarrollo que, al igual que otras, como el Síndrome de Down, se presentará de forma permanente a lo largo de la vida, no existen tratamientos que eliminen esta condición. La valoración precoz es determinante para iniciar una atención temprana y un tratamiento adecuado, siendo fundamentales para ayudar a los niños a desarrollar sus habilidades y a llevar a cabo su mejor potencial de adaptación social. Por otro lado, las adaptaciones que se lleven a cabo en el entorno escolar proporcionarán una estructura externa que favorezca la planificación y la organización.

2.4. Tipologías

Actualmente el autismo se considera como un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TDG) en los principales manuales de diagnóstico. El autismo no es el único de los trastornos incluidos en este grupo. De hecho, a partir de la Clasificación Internacional de enfermedades de la Organización Mundial de la Salud (OMS,1997) y el Manual Diagnóstico y Estadístico de la Asociación Americana de Psiquiatría. Pueden

identificarse cinco trastornos en total que serían considerados como TDG, Jiménez (2009, p. 3):

1. *Trastorno Autista*: Equivalente al síndrome de Kanner e incluiría la forma de autismo clásica y prototípica.
2. *Síndrome de Rett*: Implica una degeneración motriz y de conducta significativa. Se da en niñas y suele asociarse a un severo retraso mental, trastornos orgánicos y microcefalia.
3. *Trastorno desintegrativo de la infancia*: Presenta un patrón característico de regresión evolutiva: una significativa pérdida de funciones previamente adquiridas tras un desarrollo aparentemente normal.
4. *Síndrome de Asperger*: No implica alteraciones formales del lenguaje y se asocia con un buen desarrollo cognitivo.
5. *Trastorno generalizado del desarrollo no especificado*: Incluye aquellas formas de aparición del trastorno que no cumplen los criterios rigurosamente o presentan sintomatología atípica.

Todos estos diagnósticos quedan recogidos en lo que se denomina TEA.

2.5. Características del alumnado con TEA

Según Mesibov, G.B., Adams, L.W., Klinger, L.G., (1997) (citado en Moreda, P. y Lloret, E., p. 2), los TEA son un grupo de discapacidades que afectan al desarrollo neurológico y que se caracterizan por la alteración cualitativa de la comunicación y conductas repetitivas estereotipadas. Como espectro, estas discapacidades afectan de distinta manera a cada persona, si bien la mayoría presentan dificultad en mayor o menor medida en el correcto entendimiento de textos (Minshew, N. And Goldstein, G., 1998) (citado en Moreda, P. y Lloret, E., p. 2).

Según Gallego (2012, p. 8), en su guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria, presentan los siguientes particularidades:

Características en la comunicación:

- Les resulta complicado iniciar la comunicación social.
- Presentan impedimento para establecer conversación recíproca.
- A veces no toman en cuenta el espacio personal y pueden situarse muy cerca de los otros estudiantes.

- Algunas personas con TEA no tienen contacto visual con sus interlocutores, y su atención es deficiente.

Lenguaje expresivo:

- Pueden llegar a aprender, y por tanto a transmitir, inadecuadamente algunos mensajes ya que su pensamiento es literal, libre de interpretaciones.
- Tendencia a expresar su pensamiento con franqueza, sin considerar el impacto en los demás.
- Pueden mostrar un vocabulario muy avanzado en sus áreas de interés, y no en otras. En algunas situaciones muestran buena memoria para recordar la información que acaban de escuchar o ver, pero no saben cómo hacer uso de ella.
- Su aptitud para el uso del lenguaje con frecuencia enmascara la alteración en la comunicación. Su nivel de competencia comunicativa difiere del habla que puedan presentar, aun cuando no tengan dificultades cognitivas.
- Pueden mostrar expresiones o gestos faciales inapropiados, sin intención explícita, pero que pueden ser mal interpretados por sus compañeros.
- Encuentran dificultades en la pragmática, en el uso del lenguaje. Tienen mayor competencia en cuanto a la construcción de frases, en el área sintáctica y gramatical.
- Aunque tengan un habla y lenguaje desarrollado a veces no alcanza un nivel adecuado para su edad.
- Algunas personas con TEA tienden a hablar en un tono de voz muy alto o de forma monótona.
- Pueden presentar dificultades en el uso de gestos que complementan a la comunicación verbal.

Comprensión:

- Falta de habilidad para reconocer los indicadores de comunicación no verbales.
- Pueden interpretar literalmente lo que dicen los demás.

Estilos de aprendizaje/rasgos cognitivos:

- Anticipar las situaciones y pensar en futuro les resulta difícil y, del mismo modo, generar hipótesis y alternativas.

- Pensamiento concreto y literal.
- Diferenciar la información relevante e irrelevante les lleva a no administrar el tiempo y energía proporcional a la tarea requerida.
- Dificultades en las destrezas de organización o en la resolución de problemas, a menudo, condicionan no terminar las tareas a tiempo.
- Su rendimiento escolar puede verse afectado por la inflexibilidad, incluso cuando las habilidades y motivación son altas.
- Limitaciones para generalizar los aprendizajes.
- Prestan más atención a los elementos concretos de los estímulos que a las estructuras globales de los mismos.
- Pueden tener habilidad en tareas de clasificación.
- Presentan generalmente unas buenas capacidades en las áreas visoespaciales (pensamiento visual, habilidad para el dibujo), de memoria mecánica y de motricidad.
- Pueden realizar conductas sin propósito, sentido o meta alguna como por ejemplo dar vueltas sobre sí mismos.
- Con frecuencia experimentan algún tipo de sensibilidad sensorial (ruidos, luces).
- Un porcentaje importante de estos alumnos y alumnas tienen retraso mental asociado a su alteración autista, aunque otro alto porcentaje (especialmente los afectados de Síndrome de Asperger) no presentan retraso en el desarrollo cognitivo ni en el desarrollo del lenguaje.

Efecto en las relaciones sociales:

Las diferencias en los estilos de comunicación pueden producir una falta de comprensión recíproca entre el alumno con TEA y sus compañeros. La reducida habilidad para reconocer las sutilezas que rigen las expresiones y gestos es un importante inconveniente para corresponder en la interacción social. Por otro lado, modular la conducta social resulta complicado cuando se tiene alterada la capacidad para inferir los estados mentales de los demás. Especialmente los afectados de Síndrome de Asperger no presentan retraso en el desarrollo cognitivo ni en el desarrollo del lenguaje.

2.6. Características de los TEA en la lectura y comprensión lectora

La investigación realizada por Saldaña (2008, p.62) muestran que las personas con trastornos del espectro autista presentan a menudo dificultades en la comprensión lectora que no son explicables por limitaciones en los procesos básicos de acceso al código escrito o en el desarrollo cognitivo. Algunos trabajos realizados hasta el momento apuntan a que este perfil podría estar relacionado con una escasa capacidad para inferir apropiadamente información no explícita en el texto. El mismo autor afirma que los lectores autistas necesitarán apoyo para comprender correctamente los textos, especialmente aquellos con características mentalista en los que se presenten sentimientos o intenciones de algún personaje. Será imprescindible realizar inferencias e interpretar aspectos comunicativos donde es necesario conocer el contexto y entender dichas características sociales. La lectura comprensiva se llevará a cabo de forma motivante y funcional, considerando que cada proceso de enseñanza debe de adaptarse a las peculiaridades y necesidades del niño, los materiales comerciales o los preparados para un niño no servirán para otro. El objetivo principal del profesor será despertar la motivación y el interés por parte del niño en los materiales con los que quiera trabajar.

2.7. Importancia de la lectura partiendo de los centros de interés

Una de las características que suele destacarse en muchas personas con TEA son sus obsesiones. Algunos son grandes especialistas en astronomía, o en dinosaurios, o en trenes, otros son unos dibujantes de primera, etc. En resumidas cuentas, son grandes sabios en una materia. Y por alguna razón este tipo de interés específico por un tema se convierte en obsesión.

Realizando un breve recorrido por la década de los 60 y 70 se consideraba que la comprensión lectora era el resultado directo de descodificar textos escritos. En la década de los 70 y los 80 se avanzó aún más, considerándose como un proceso complejo, a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Actualmente se da énfasis al desarrollo de las habilidades comunicativas a partir del uso, funciones y habilidades sociales de la lengua, donde el lector interactúa con el texto (autor) y con sus experiencias previas. De acuerdo con J. David Cooper (1999) (citado en Sánchez, P. (2004), p. 13), lo que ha permitido este cambio en la forma de concebir la comprensión lectora es la noción de “esquema”. Los esquemas definen una estructura de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual, que se constituye o conforma de la experiencia anterior del sujeto, a través de la interacción de éste con los

objetos de conocimiento, introduciendo siempre un elemento interpretativo propio. Actividad fundamental que realiza el lector. Sin embargo, como señala Cairney (1992), (citado en Sánchez, P. (2004), p. 13) este cambio no es suficiente, por lo que es necesario modificar los métodos de enseñanza para estimular la comprensión lectora.

Las personas diagnosticadas con autismo tienen una manera diferente de procesar la información, la imagen juega un papel fundamental, aprenden visualmente. A este aspecto hay que añadir, que por regla general (no siempre, ni en todos los casos) presentan problemas de comunicación y habilidades sociales, que a veces pueden llegar a producir frustración en algún momento, dando lugar a algún tipo de conducta disruptiva. A menudo presentan dificultades en la comprensión lectora que no son explicables por limitaciones en los procesos básicos de acceso al código escrito o en el desarrollo cognitivo. Algunos trabajos realizados hasta el momento apuntan a que podría relacionarse con una escasa capacidad para inferir apropiadamente información no explícita en el texto.

Teniendo en cuenta las características que con anterioridad se han nombrado, no debe pasar de forma desapercibida hacer hincapié en aquellos aspectos que despierten sus intereses y motivaciones, por lo que será imprescindible partir de sus centro de interés.

3. Planteamiento del problema y objetivos

3.1. Planteamiento del Problema

Después de haber realizado un análisis de los aspectos más importantes que guían esta investigación en el marco teórico del presente trabajo, la pregunta de investigación que se plantea es la siguiente:

¿Se puede mejorar la competencia lectora de un niño diagnosticado como TEA partiendo de sus centros de interés a través de la lectura e interacción con los cuentos?

3.2. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es:

- Determinar si a partir de la lectura motivacional a través de los cuentos se puede llegar a una mejora en la comprensión lectora en un niño diagnosticado con TEA.

Los objetivos específicos son:

- Reflexionar sobre el concepto de diversidad funcional y lectura.

- Establecer las relaciones entre los centros de interés y sus motivaciones.
- Analizar la existencia de una mejora en el rendimiento con respecto a la lectura.

4. Diseño metodológico

4.1. Metodología

En esta investigación se emplea una metodología cualitativa, basada en el estudio de un caso exploratorio, centrado en un fenómeno en concreto. Para ello se realizarán varios encuentros con el orientador del centro, profesora de apoyo a las NEAE.

“Las técnicas cualitativas proporcionan descripciones verbales para retratar la riqueza y complejidad de los acontecimientos que ocurren en escenarios naturales desde la perspectiva de los participantes” (James H. McMillan- Sally Schumacher, 2005, p.51)

Por ello, la observación será fundamental para el desarrollo de este trabajo, durante mi estancia en el centro de prácticas asignado dentro del Prácticum de mención de atención a la diversidad del Grado de Maestro en Educación Primaria.

4.2. Instrumentos

Como ya he mencionado con anterioridad en este trabajo se utiliza una metodología cualitativa a través del uso de la observación, con el fin de analizar los objetivos que persigue esta investigación.

Según Bunge (1974) (citado en Cubo, Sixto y otros, 2011, p. 175) la observación es «una percepción intencionada (porque se hace con un objetivo determinado) e ilustrada (porque va guiada de algún modo por un cuerpo de conocimiento)».

La observación es un método de recogida de datos que se utiliza desde la antigüedad hasta la actualidad. Observar, según Anguera (1995, p. 20), es «advertir los hechos como espontáneamente se presentan y consignarlos por escrito».

Además, el método cualitativo permite analizar todas las situaciones que se pueden dar, ya que como indica LeCompte (1995, p. 1) podemos centrar nuestra indagación en un contexto natural por medio de la observación. Entendida la observación como un proceso sistemático por el cual se recoge la información y podemos analizar la realidad de manera objetiva (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 150).

Para llevar a cabo la observación de forma correcta y rigurosa se presenta como instrumento de recogida de datos una hoja de registro. Con la utilización de este instrumento se pretende realizar un registro sistemático de una serie de rasgos o

características del sujeto observado, permitiendo asignar un valor a una determinada conducta, indicando el grado de intensidad o frecuencia con que se manifiesta.

Después de realizar esta observación se procede al desarrollo de varias actividades como es el caso de la lectura de varios cuentos, con el fin de conocer aquellos temas que despiertan más la curiosidad en el alumno en cuestión. Después de esto se procede a la elección del tema, a la creación de los personajes así como los escenarios en los que tendrá lugar el cuento, para finalmente crearlo y narrarlo al resto de la clase.

En el siguiente apartado realizaré una breve descripción de las principales características del alumno, con ello pretendo aportar datos concretos, ya que en el marco teórico se hace una descripción general de los alumnos diagnosticados como TEA.

4.2.1. Principales características del alumno sujeto de la investigación

Actualmente este alumno se encuentra escolarizado en un CEIP situado en la zona noroeste de la isla de Tenerife. Tiene trece años de edad y se encuentra cursando sexto de Educación Primaria. Considerando globalmente todas las áreas el escolar tiene un referente curricular situado en el 2º curso de Primaria en todas las áreas.

Competencia académica basada en los procesos cognitivos de lectura, escritura y aritmética. Según información aportada por el profesorado, observación de cuadernos y producciones del alumno, ha superado el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. Es capaz de comprender el vocabulario que se usa y hacer preguntas. Reconoce la correspondencia fonema- grafema, reconocimiento y comprensión de palabras y frases sencillas. A nivel de escritura progresa adecuadamente. En relación al cálculo muestra una actitud positiva hacia la operatoria. Con ayuda, resuelve sencillos problemas del entorno, aplicando la adicción y sustracción de números naturales.

Competencia Cognitiva. Su inteligencia general se encuentra moderadamente por debajo del promedio. Obtiene mejores resultados en inteligencia verbal (I= 95, dentro del promedio) que no verbal (I= 60 considerablemente por debajo de la media). Por otro lado, los resultados obtenidos indican que es un alumno con mejores resultados en inteligencia cristalizada que fluida. Esto quiere decir que responde mejor con tareas de establecer relaciones y aplicar los conocimientos que dispone a la solución de problemas, a través del lenguaje. En cambio, puede tener más dificultades en tareas de

percibir, manipular o transformar de forma precisa imágenes y patrones espaciales a otras configuraciones o posiciones visuales. En las tareas de memoria, el alumno obtuvo resultados ligeramente por debajo del promedio, indicando esto cierta dificultad para prestar atención a los estímulos, registrados en su memoria inmediata y reproducirlos.

Competencia socio-afectiva. Presenta dificultades para establecer interacciones adecuadas a su edad de desarrollo. En ocasiones, manifiesta interés para estar con los otros y se acerca a los compañeros pero sin estrategias para iniciar y/o mantener una interacción. Los observa, trata de imitarlos, realiza acercamientos, sin embargo, no alcanza el objetivo de integrarse en el grupo. Por lo general se muestra calmoso y atento a lo que ocurre a su alrededor. Obedece al adulto y respeta las normas. Se muestra tranquilo, tolerando de forma adecuada las frustraciones. Tiene reacciones “fuera de lugar”, cambia de expresión facial y a menudo de forma incongruente. Es sincero, se puede confiar en él, aunque a veces suele inventarse cosas sin ánimo de engañar. Es capaz de perdonar. Es generoso y agradecido. Suele estar alegre y entusiasmado con sus cosas, mostrando confianza en sus posibilidades.

Estilo de aprendizaje. En cuanto a su aprendizaje manifiesta interés y motivación hacia el aprendizaje escolar aunque depende del momento, del estado personal en el que se encuentra y de la actividad que realiza. Ha conseguido desarrollar hábitos como mantenerse sentado y trabajar en su sitio durante más tiempo. De vez en cuando se dispersa ya sea porque se distrae con cualquier estímulo que se encuentra a su alrededor o porque alguna vez desvía su dedicación/ implicación en la tarea propuesta hacia su centro de interés, lo que condiciona su rendimiento, ritmo y resultados. Por ello, requiere de forma continuada ayudas y consignas externas que dirijan su actividad. Cuando se le pone una tarea muestra una actitud positiva aunque prefiere realizar aquellas que puede resolver. Ahora bien, si la tarea no le resulta atractiva, es más propenso a distraerse. Puede dejar tareas sin acabar si es él quien lo decide. Los errores más frecuentes se deben a sus obsesiones, lo que le inquieta e interrumpe. La presencia de alguien que le de confianza favorece a que desarrolle con más constancia sus tareas. Se muestra sensible a que se valore su trabajo. Pregunta al profesor acerca de las dudas que tiene y se siente más cómodo trabajando sólo. Si bien, cuando la tarea lo implica, acepta cooperar con sus compañeros, dentro de sus posibilidades. Incluso ocasionalmente elige o es elegido como compañero de trabajo. Las tareas en las que

obtiene más éxito son en las de reproducir, preguntas de respuesta múltiple y operaciones simples. Su ritmo de aprendizaje es lento. Pregunta a menudo y tiende a ser impulsivo en sus respuestas/ ejecución. No muestra preferencia por algún objeto, es cuidadoso con el uso de cada uno de ellos pero es poco ordenado y vigilante con sus materiales. Sus armas de trabajo son la memoria a corto plazo. Se limita al cumplimiento de la tarea desconociendo la finalidad y los objetivos de la misma. Es muy dependiente a la hora de realizar el trabajo escolar y hay que estar pendiente y supervisar lo que hace. Procede por ensayo-error, repitiendo el ensayo aun en caso de error. Incluso para él la posibilidad de error es fuente de mayor esfuerzo y atención, sobre todo cuando es una tarea que le incumbe. Se inquieta excesivamente cuando se le evalúa. En esas situaciones, obtiene claramente resultados inferiores a los obtenidos en las mismas tareas en situaciones de no control. Prefiere tareas que le exijan respuesta inmediata directa. Y funciona cuando se le dan pautas verbales, vocalizando qué tiene qué hacer paso a paso. El área que más le gusta es matemática, le encanta la operatoria.

Competencias en el área de la comunicación y el lenguaje. Su comunicación es funcional y se caracteriza por las peculiaridades lingüísticas propias de las personas con TEA. Utiliza las funciones de pedir, solicitar información, narra, incluso imaginar. Es capaz de mantener una conversación aunque lo hace de una forma limitada, con intervenciones poco estructuradas en ocasiones mecánica y con una intencionalidad insuficientemente clara. Los temas de conversación propuestos por él suelen ser recurrentes y llenos de preguntas reiterativas. Cuando el tema de conversación lo propone la persona adulta, suele intentar cambiar de tema haciendo una pregunta fuera de contexto. Durante la interacción suele haber contacto ocular y en ocasiones busca contacto físico. El alumno posee un buen vocabulario y por lo general lo utiliza de forma adecuada. La longitud de los enunciados se considera aceptable, pero tiende a pautar e invertir el orden lógico de las frases.

4.3. Procedimiento

A continuación se detallan las fases que he realizado a lo largo de mi periodo de prácticas en el centro. Estas prácticas han tenido una duración de siete semanas, las cuales he estructurado de la siguiente manera. En cada una de las fases del siguiente cronograma explico los objetivos, tareas e instrumentos utilizados.

- **Fase I. Fase de Observación.** Ha sido diseñada con el objetivo de hacer un análisis exhaustivo de las principales características del alumno. Tendrá una duración de dos semanas.

FASE I				
		Objetivos	Tareas	Instrumentos
Semana	1	Observar los principales intereses, motivaciones, actitudes, fluidez en la lectura y comprensión de textos escritos, del alumno diagnosticado como TEA.	El alumno ha sido observado en situaciones cotidianas del aula, en todas las áreas.	Esta observación se ha llevado a cabo con una rúbrica en la que se recogen diferentes ítems, <i>Ver Anexo I.</i> Por otro lado, se han tenido encuentros con la profesora de NEAE y orientador que en la medida de lo posible nos han aportado datos.
	2			

- Fase II. Fase de detección de intereses.** Después de realizar la observación en la Fase I, esta fase tendrá como principal objetivo detectar las preferencias lectoras del alumno hacia los cuentos. Por ello, se le facilitan varios tipos de lectura y detectar así sus preferencias lectoras. De este modo se hará más fácil el trabajo posterior con el alumno. Del mismo modo, se aprovecha para analizar más en profundidad algunos aspectos relacionados con algunos ítems de la fase de observación relacionados con el nivel de atención. Esta fase tendrá una duración de una semana.

FASE II				
		Objetivos	Tareas	Instrumentos
Semana	3	Detectar en el alumno sus preferencias temática en cuanto a los cuentos. Observar algunos aspectos relacionados con la actitud hacia la comprensión lectora.	Lectura de diferentes cuentos: <ul style="list-style-type: none"> • Otra Broma de Élmer. David McKee • Aprendiendo a contar • ¿Un caracol? Guido Van Genechten • Animales salvajes. Soledad Candel, Mercedes Garín y Trinidad López 	Cuentos (<i>Ver anexo II</i>)

- Fase III. Fase de desarrollo y elaboración.** En esta fase se realizarán diversas actividades encaminadas a la elaboración de un cuento como producto final. Para esta fase se dedican más semanas debido a la dispersión que presenta el alumno a la hora de realizar determinadas tareas. Antes de comenzar a crear el cuento, se motivó al alumno a que pensara acerca de lo que escribir, imaginando los personajes, título, escenarios, etc. Seguidamente se pasó a la elaboración (manipulativa) de los personajes y escenarios, para finalmente proporcionarle una guía estructurada que le ayudará a producir su propio cuento, *ver anexo IV*.

FASE III				
Semana		Objetivos	Tareas	Instrumentos
		4	Elegir temática y título para la elaboración del cuento.	Selección de un título para el cuento. Representación de personajes en formato papel. (<i>Ver anexo III</i>)
5	Elaborar personajes (manipulativos) y escenarios.			
6	Crear cuento.			

- Fase IV. Fase de producción.** El cuento ya ha sido creado en la fase anterior. Llegados a este punto, una vez revisado, el alumno tendrá que transcribirlo a limpio y leerlo al resto de la clase. Se tendrá en cuenta la observación valorando los aspectos de la rúbrica empleada en la Fase I, II y III y así establecer las diferencias entre el antes y el después. *Ver anexo V*.

FASE IV				
Semana		Objetivos	Tareas	Instrumentos
		7	Narrar e ilustrar el cuento al resto de compañeros.	Creación del cuento. Lectura del cuento

5. Análisis de los resultados

Una de las características de la investigación cualitativa es la paradoja de que aunque muchas veces se estudia a pocas personas, la cantidad de información obtenida es muy grande (Álvarez- Gayou, 2005, p. 187).

Hay multiplicidad de fuentes y formas de datos. Hay información que proviene de observaciones estructuradas o no estructuradas. Otras de entrevistas, ya sean abiertas, estructuradas o etnográficas, y también de medidas menos intrusivas, como documentos cotidianos o especiales, registros o diarios. Según Miles y Huberman (1994) (*cit. en* Fernández, L. 2006, p.1), en algunos estudios puede haber información proveniente de cuestionarios y encuestas, películas y vídeos, o datos provenientes de pruebas de diversos tipos.

Como ya he comentado más arriba, la observación ha sido un instrumento muy importante para la realización de este trabajo. Antes de comenzar con la Fase II, se realizó una primera observación durante dos semanas. Durante este periodo tuve la oportunidad de analizar las principales características del alumno. Esta observación consta de varios ítems. En la *figura 1* se puede observar que ha habido una mejora de su rendimiento y nivel de comprensión, a partir de trabajar con sus centros de interés. Como se puede observar, destaca una mejoría, observando que antes de la intervención los ítems en su mayoría indican “en ocasiones (2)”, es decir con eventualidad, y después, se produce un incremento de la conducta observada a “siempre (4)”.

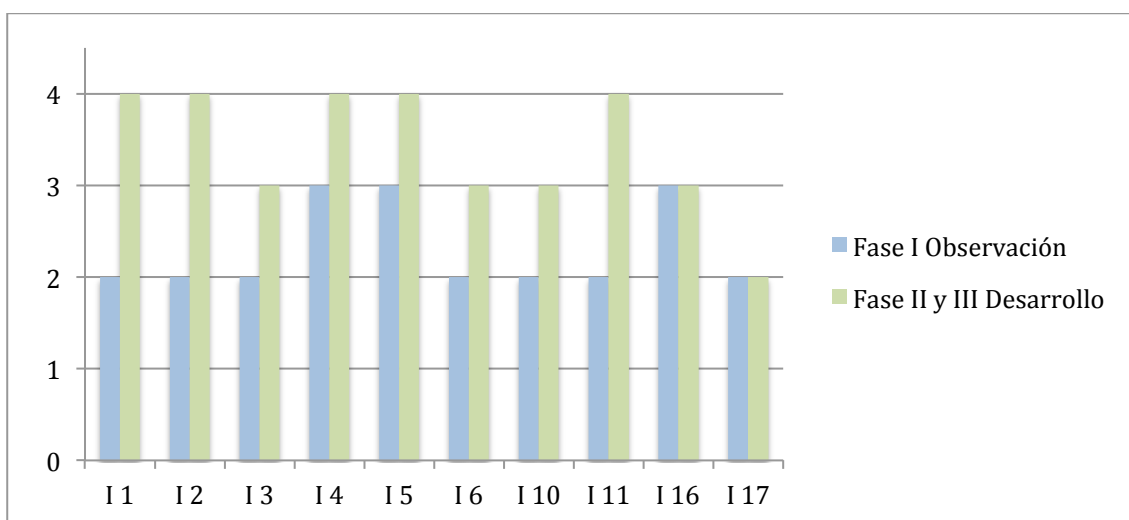
	Siempre (4)	Casi siempre (3)	En ocasiones (2)	Requiere Apoyo (1)
1.¿Identifica la idea principal de un texto para resumirlo?	X		X	
2.¿Utiliza la información contenida en un texto para desarrollar argumentos?	X		X	
3.¿Relaciona la información de dos textos sobre un mismo tema?		X	X	
4.¿Lee con fluidez adecuada?	X	X		
5. ¿Respeto los signos de puntuación?	X	X		

6.¿Entona la lectura y da matices para que los oyentes perciban estados de ánimo?		X	X	
10.¿Comprende el vocabulario que se usa?		X	X	
11.¿Hace preguntas si desconoce algún significado?	X		X	
16.¿Es capaz de mantener una conversación		X		
17.¿Posee un buen vocabulario y por lo general lo utiliza de forma adecuada?			X	

Figura 1. Ítems rendimiento y nivel de comprensión.

X Fase I

X Fase II y III

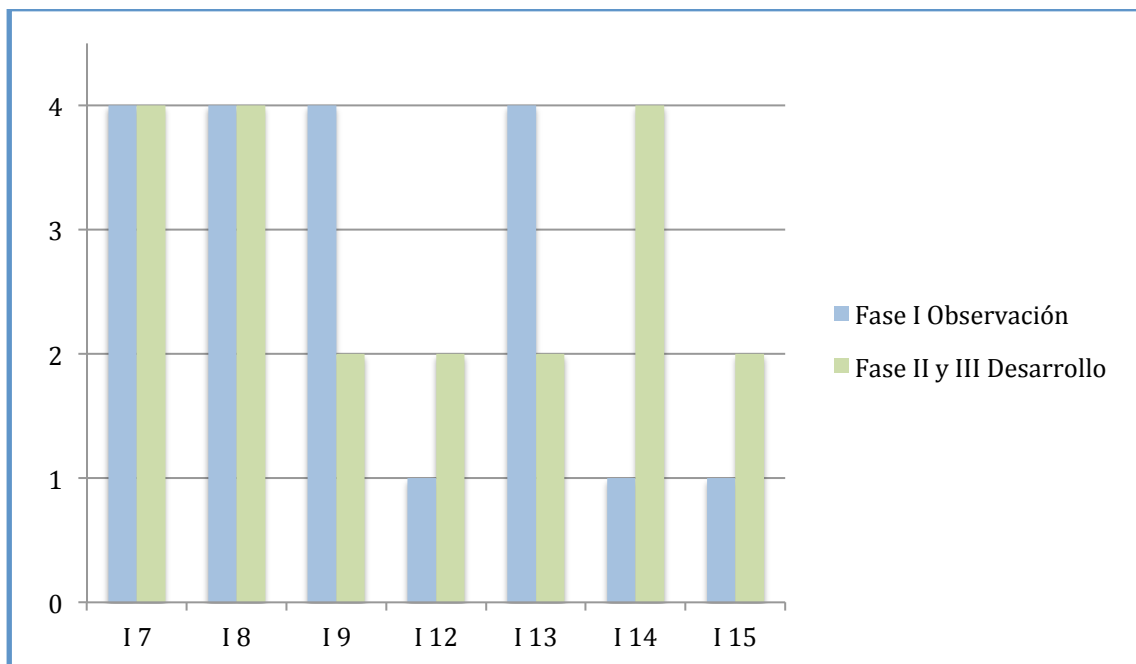


Claro está que el alumno siempre ha mostrado preferencias por algunos temas, en este caso por los animales. Esto incrementa su nivel de atención como se puede ver en la figura 2, lo que hace que desaparezcan algunas conductas estereotipadas durante el proceso lector. Partir de los intereses, hace que el alumno se mantenga sentado y trabaje en su sitio durante un periodo considerable de tiempo atendiendo a sus necesidades.

Sin embargo, en los ítems 12 y 15 no se producen grandes cambios, por lo que se deduce que su trabajo siempre tendrá que estar guiado por algún agente externo. Lo mismo sucede en las tareas de percibir, manipular y transformar.

	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Requiere Apoyo
7. ¿Muestra claras preferencias por algunos temas?	XX			
8. ¿Cuando lee textos relacionados con sus intereses se obtiene una mejor atención?	XX			
9. ¿Sus conductas estereotipadas son abundantes durante el proceso de la lectura?	X		X	
12. ¿Tiene dificultades en tareas de percibir, manipular o transformar de forma precisa imágenes?			X	X
13. ¿Tiene reacciones “fuera de lugar”, cambia de expresión facial y a menudo de forma incongruente?	X		X	
14. ¿Se mantiene sentado y trabaja en su sitio durante un periodo considerable de tiempo?	X			X
15. ¿Requiere de forma continuada ayudas y consignas externas que dirijan su actividad?			X	X

Figura 2. Ítems nivel de atención y preferencias.



6. Conclusiones y propuesta de mejora

Es mucha la diversidad que podemos encontrar hoy en día en las aulas de los centros de enseñanza. Los maestros se encuentran con verdaderas dificultades para atender a sus necesidades, ya que no disponen de las herramientas adecuadas. Durante mi periodo de estancia en el centro esta realidad se hizo patente, por lo que me surgió la idea de relacionar la comprensión lectora con cuentos partiendo de los centros de interés de un alumno diagnosticado como TEA, produciendo una mejora en aspectos relacionados con su conducta, actitud, etc., frente a la lectura. Siempre se generalizan las características de este tipo de alumnado, haciendo infinitas particulares, pero cierto es que cada uno de ellos presenta características muy diferentes unos de otros. Como ya he comentado más arriba, resulta muy complicado guiar una clase con una ratio aproximada de veinticinco alumnos, y aún más cuando se tiene que atender a las especificidades de cada alumno. Por ello, una de las claves fundamentales para una mejora en el proceso de desarrollo del aprendizaje, es partir de los centros de interés del alumno. De este modo, la observación que realiza el investigador es muy importante durante las primeras fases del periodo, ya que es en ese momento donde se descubren las preferencias del mismo.

En un principio, fue muy complicado empezar a trabajar con este alumno, ya que no nos conocíamos. Hasta que no pasaron los días y se fue forjando nuestra relación, no se obtuvo un desarrollo óptimo en las diferentes sesiones.

Como ya hemos comentado en el apartado del marco teórico del presente trabajo, las investigaciones como las realizadas por Saldaña (2008), señalan que los alumnos diagnosticados con TEA, presentan dificultades en la comprensión lectora que no se pueden explicar por la existencia de una limitación en los procesos básicos de acceso al código escrito, sin embargo, sí podrían estar relacionados con la escasa capacidad para extraer información que no se encuentra explícitamente en el texto. Por ello, el alumno siempre necesitará de un apoyo externo para guiar, en este caso su lectura, realizando inferencias e interpretaciones. El alumno objeto de esta investigación no poseía las herramientas adecuadas para ponerse en el lugar del otro, lo que muchas veces había que hacer paradas y realizar inferencias para hacerle caer en la cuenta de determinados aspectos que él no podía apreciar. La lectura partiendo de sus motivaciones siempre daba mejores resultados frente a aquellas que se alejaban de sus intereses. En este caso, los animales eran tema de interés, desertaban la curiosidad y ganas de aprender. Sin

embargo, cuando esto no ocurría, el alumno tendía a dispersarse, a realizar conductas estereotipadas, y a tener reacciones fuera de lugar, que dificultaban completamente su concentración para que se activaran todos los procesos necesarios en la lectura de un texto.

Para las personas diagnosticadas con autismo, las imágenes juegan un papel fundamental y nuestro alumno mostraba predilección por las manualidades, por ello se aprovechó este aspecto para enlazarlo con la realización de los personajes y los diferentes escenarios, que ayudan al alumno a aprender de forma visual, ya que se representa esquemáticamente de manera real, un símbolo o figura.

Durante el trabajo con este alumno se han conseguido varios aspectos, tales como:

- Identificar la idea principal de un texto para resumirlo.
- Utilizar la información contenida en un texto para desarrollar argumentos.
- Leer con fluidez.
- Respetar los signos de puntuación del texto.
- Formular preguntas si desconoce alguna palabra.
- Reducir sus conductas estereotipadas durante el proceso de la lectura.
- Disminuir sus reacciones fuera de lugar y cambios de expresión facial.
- Permanecer sentado y trabajar en su sitio durante un periodo de tiempo considerable.

Sin embargo, hay otros aspectos que casi se mantienen iguales, como por ejemplo:

- Necesidad del alumno en que dirijan su actividad.
- Dificultades en las tareas de percibir, manipular o transformar imágenes de forma precisa.

Debido al poco periodo de tiempo, me vi limitada a la hora de realizar algunas actividades. Me hubiese gustado utilizar la biblioteca del centro como espacio de encuentro de los alumnos, siendo los protagonistas y creadores de sus propias historias y que las pudieran compartir con todo el alumnado. De este modo se podrían ver y analizar las relaciones que se establecen, de una forma más directa del alumno diagnosticado como TEA, con el resto.

En definitiva, para ofrecer una igualdad de condiciones en estos niños y niñas con diversidad funcional, es necesario realizar ajustes. Y esos ajustes se consiguen con formatos y adaptaciones específicas. En este caso se deberán de adaptar los textos e

ilustraciones, fomentar la creatividad a partir de sus motivaciones, de manera que se cubran completamente sus necesidades.

Para garantizar la adaptación del alumno en el aula y por consiguiente, conseguir una mejora, se deberá en la medida de lo posible:

- Tener presente el horario y ante cualquier cambio imprevisto, avisar al alumno si fuera necesario.
- Le favorecerá un ambiente de enseñanza totalmente dirigido y estructurado.
- Se debe conjugar propuestas de actividades individuales con actividades en pequeño y en gran grupo, favoreciendo la cooperación e interacción.
- Lo mejor es estar sentado próximo al profesor, ya que facilita el apoyo individual y el seguimiento, además de aportarle mayor confianza y seguridad.
- Organizar las tareas de forma clara y con cuidado. Explicando paso a paso, así como el producto final esperado, de manera explícita y asegurándose que el alumno lo ha entendido.
- Cuando se proporcione información deberá ser simple, concreta, precisa, organizada y secuenciada.
- Reforzar positivamente delante de los demás.
- Conectar las actividades o tareas con sus conocimientos previos e intereses.
- Realizar actividades manuales que ayuden a comprender temas abstractos.
- Dar protagonismo y mostrar interés por el alumno, del mismo modo que valorar sus resultados.

7. Referencias Bibliográficas

Alegre, O.M. (2004). *Atiende a la diversidad del aprendiz*. En L.M. Villar (Dir). *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Mc Graw Hill: Madrid.

Álvarez- Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Anguera, T. (1995:1992). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.

Asociación Navarra de Autismo (2016). Recuperado de: <http://www.autismonavarra.com/>

Boletín Oficial de Canarias (2010), nº 250, Orden de 13 de diciembre. Recuperado de: <http://sede.gobcan.es/boc/boc-a-2010-250-7036.pdf>

Consejería de Educación y Universidades. Profesorado de apoyo a las NEAE. Gobierno de Canarias. Web:

[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/profesorado_apoyo_neae/]

Cubo, Sixto. Martín, B. Ramos, J.L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales de la salud*. Pirámide: Madrid

Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?*. Fichas para investigadores. Butlletí LaRecerca 7. (1- 13)

Gallego, M. (Coord). (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en educación primaria*. Salamanca: Instituto universitario de integración en la comunidad-INICO.

Gómez, D. (2015). *¿Están las bibliotecas preparadas para atender a las personas con autismo?* [Entrada blog]. Recuperado de: <http://www.biblogtecarios.es/davidgomez/estan-las-bibliotecas-preparadas-para-atender-al-colectivo-de-personas-con-autismo/>

Gómez, P. (1993). *Indicadores de la comprensión lectora*. Recuperado de: <https://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/palacios.htm>

Jiménez, L. (2009). *El alumnado con trastorno del espectro autista*. Íttakus: España.

LeCompte, M. (1995). *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programa*. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, 1 (1).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Decreto 315/2015, de 28 de agosto). *Boletín Oficial del Estado*, nº 169, 2015, 31 de agosto.

McKee, D. (1994). *Otra broma de Élmer*. Fondo de cultura Económica: España.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson: Madrid.

Moreda, P. y Lloret, E. *FIRST: Una herramienta interactiva para el apoyo a la lectura*. IX Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Universidad de Alicante.

Rodríguez Gómez, G. Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe: Málaga.

Saldaña, D. (2008). *Teoría de la mente y lectura en las personas con trastornos del espectro autista: hipótesis de una relación compleja*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. Vol. 28, No. 2, 117-125. Recuperado de:

http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?f=10&pidet_articulo=13153326&pidet_usuar%20io=0&pcontactid=&pidet_revista=309&ty=6&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.el%20sevier.es&lan=es&fichero=309v28n02a13153326pdf001.pdf

Sánchez, P. (2004). *El placer de la lectura en niños con discapacidad en el centro de atención múltiple*. Dirección de Educación Especial: México.

Van Genechten, G. (2003). *¿Un caracol?*. Edelvives: España.

8. Bibliografía consultada

Ferreiro, E. y Gómez, M. (2002). *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Garin, M. López, T. Candel, S. (2001). *Animales salvajes*. SM: España.

Nieto, S. (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Dykinson: Madrid.

Postic, M. y de Ketele, J.M. (1998). *Observar las situaciones educativas*. Narcea: Paris.

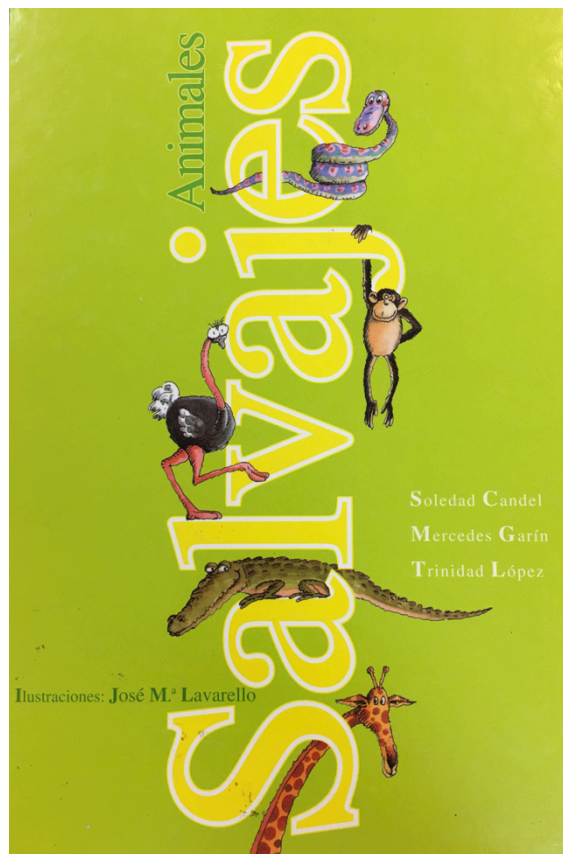
9. Anexos

Anexo I. Modelo de rúbrica para el desarrollo de la Fase I, II y III.

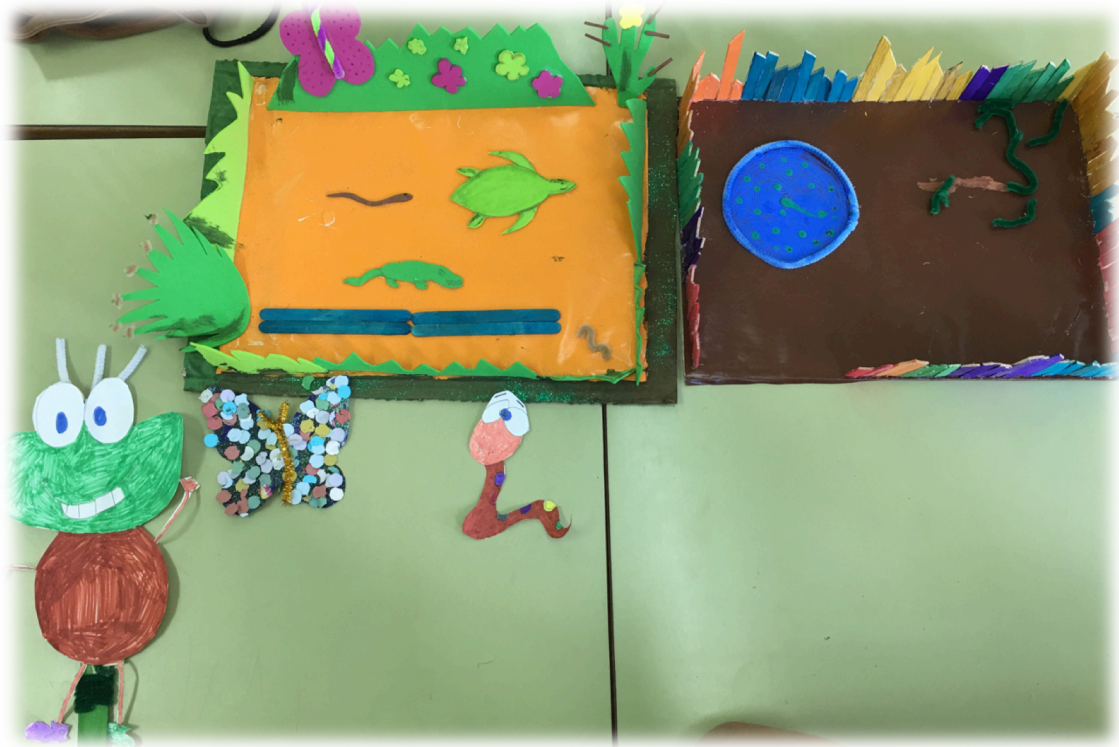
	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Requiere Apoyo
1. ¿Identifica la idea principal de un texto para resumirlo?				
2. ¿Utiliza la información contenida en un texto para desarrollar argumentos?				
3. ¿Relaciona la información de dos textos sobre un mismo tema?				
4. ¿Lee con fluidez adecuada?				
5. ¿Respeta los signos de puntuación?				
6. ¿Entona la lectura y da matices para que los oyentes perciban estados de ánimo?				
7. ¿Muestra claras preferencias por algunos temas?				
8. ¿Cuando lee textos relacionados con sus interés se obtiene una mejor atención?				
9. ¿Sus conductas estereotipadas son abundantes durante el proceso de la lectura?				
10. ¿Comprende el vocabulario que se usa?				
11. ¿Hace preguntas si desconoce algún significado?				
12. ¿Tiene dificultades en tareas de percibir, manipular o transformar de forma precisa imágenes?				
13. ¿Tiene reacciones “fuera de lugar”, cambia de expresión facial y a menudo de forma incongruente?				
14. ¿Se mantiene sentado y trabaja en su sitio durante un periodo considerable de tiempo?				

15. ¿Requiere de forma continuada ayudas y consignas externas que dirijan su actividad?				
16. ¿Es capaz de mantener una conversación?				
17. ¿Posee un buen vocabulario y por lo general lo utiliza de forma adecuada?				

Anexo II.



Anexo III



Anexo IV

II.- Me hago preguntas.

2.1.- ¿Qué crees que es un cuento?

Una historia

2.2.- ¿Te gustan los cuentos?

Sí porque aprendo cosas nuevas.

2.3.- ¿Qué partes observas en un cuento?

Introducción, mudo, final

2.4.- ¿De qué puede tratar un cuento?

De tortugas de perros etc.

2.5.- ¿Qué frases recuerdas de algún cuento?

Fueron felices y comieron perdices

2.6.- ¿Sabrías rellenar la siguiente estructura de un cuento?

EMPEZAR

Cómo empieza Érase una vez

ESCENARIO:

¿Dónde ocurre esta historia?

En la Selva

¿En qué época tiene lugar?

Hace dos años

Describe el lugar

Es bonito con muchos árboles y plantas.

PERSONAJES:

¿Cuáles son los personajes de la historia?

Un sapo, la serpiente, la tortuga
el cocodrilo, dos mariposas y
serpiente más.

¿Cuál es el personaje principal?

El sapo

Describe el personaje principal

Es un sapo verde, grande y
muy presumido

¿Hay personajes secundarios?

Sí

¿Cuáles son?

tortuga, serpiente, cocodrilo,
mariposa y la serpiente debe

¿Describelos?

Son animados y unos son
mas buenos que otros

PROBLEMA:

¿Tiene algún problema los personajes de la historia?

El cocodrilo tiene mucha hambre
y queria comida

ACCION:

¿Qué hechos u acciones importantes se cuentan para resolver el problema?

Compartiendo y hablando.

RESOLUCION:

¿Cómo resuelven finalmente el problema los personajes de la historia?

TÍTULO

2.5.- Escribe algunos títulos de cuentos que hayas leído.

El oso panda, El gato con botas, El león y la jirafa.

VI.- Cuento. Individual dirigido.

Érase una vez (quién o qué).

Um sapo que vivía en una
selva encantada. Era encantada
porque todos sus habitantes podían
hablar.

El sapo se llamaba Alberto.

Era muy (tamaño) grande con unas manos

(brazos, piernas, etc) muy largas,

Tenía tres
Su pelo era (color) pelo blanco y sus

ojos eran (color) de color azul. vestido

(cómo iba vestido) Su piel era verde.

que vivía en (donde vivía) y siempre estaba en
hijmeda porque vivía en una
chouca.

Le gustaba mucho (qué le gustaba hacer, con que

se divertía, cuáles eran sus amigos)

Le gustaba mucho jugar
con los demás animales.

Aunque era tímido tenía muchos amigos. Por su casa pasaban muchos animales y con todos jugaba, cantaba, reía..

Había nacido en (nombre de país, ciudad o

pueblo) Siempre había vivido ^{Describir} en su charca sin ningún ^{el lugar} problema, tenía comida, comedidas

des. Vivía una vida tranquila, tanto que creyó que nunca necesitaría ayuda.

De pronto, un día algo (bueno, malo, terrible)

sucedio: (qué sucede, porque sucede, donde sucede)

Su charca empezó a secarse lentamente hasta quedarse

sin agua. Por lo que su vida ya no era tan cómoda. No

tenía comida, sus amigos se habían marchado, estaba muy triste!

Por este motivo se vio obligado a parar rumbo (a dónde va el protagonista) hacia otro lugar de la selva.

para (que va a hacer allí) Para buscar un sitio donde estar cómodo y vivir.

A Alberto (nombre del protagonista de la historia) se le ocurrió una gran idea: (idea)

Vio una charca, y decidió quedarse en ella. Durante un rato estuvo muy tranquilo, hasta que de pronto apareció el dueño de la charca: Don Cocodrilo. Ya se conocían de otra vez cuando Don Cocodrilo pasó por su antigua charca buscando un lugar para dormir, ¡y Alberto no fue muy amable con él.

Por este motivo, Don Cocodrilo
no quería compartir su charca.
- ¡Fuiste muy egoísta conmigo!
¿Por qué tendría que compartirla
ahora? El sapo muy triste se
sentó en una piedra. De pronto se
escuchó un quejido, Alberto se había
sentado encima de Doña Tortuga
a quien le contó todos sus problemas

Aquí, (~~nombre del protagonista~~) _____ con
ayuda de ^{todos} sus amigos: ~~o~~ amigas, ~~un~~ animal.
(nombre o nombres de sus amigos o amigas.)

~~Doña mariposa y su hija,~~
~~la serpiente Violeta y su hijo~~
~~comenzaron a Don Cocodrilo~~
~~para que se pudiese quedar~~
~~en la charca.~~

Finalmente

logra^{ron} solucionar el problema y todos juntos
celebraron su gran éxito (~~cómo lo celebraron~~)

~~Con una gran fiesta en donde~~
~~había mucha comida, música,~~
~~etc. Todos estaban contentos~~
~~y felices.~~

Y colorín colorado este cuento
Bentor lo ha acabado.

Anexo V.

	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Requiere Apoyo
1. ¿Identifica la idea principal de un texto para resumirlo?	X		X	
2. ¿Utiliza la información contenida en un texto para desarrollar argumentos?	X		X	
3. ¿Relaciona la información de dos textos sobre un mismo tema?		X	X	
4. ¿Lee con fluidez adecuada?	X	X		
5. ¿Respeta los signos de puntuación?	X	X		
6. ¿Entona la lectura y da matices para que los oyentes perciban estados de ánimo?		X	X	
7. ¿Muestra claras preferencias por algunos temas?	XX			
8. ¿Cuando lee textos relacionados con sus intereses se obtiene una mejor atención?	XX			
9. ¿Sus conductas estereotipadas son abundantes durante el proceso de la lectura?	X		X	
10. ¿Comprende el vocabulario que se usa?		X	X	
11. ¿Hace preguntas si desconoce algún significado?	X		X	
12. ¿Tiene dificultades en tareas de percibir, manipular o transformar de forma precisa imágenes?			X	X
13. ¿Tiene reacciones “fuera de lugar”, cambia de expresión facial y a menudo de forma incongruente?	X		X	
14. ¿Se mantiene sentado y trabaja en su sitio durante un periodo considerable de tiempo?	X			X
15. ¿Requiere de forma continuada ayudas y consignas externas que dirijan su actividad?			X	X

16. ¿Es capaz de mantener una conversación?		XX		
17. ¿Posee un buen vocabulario y por lo general lo utiliza de forma adecuada?			XX	

X (Fase I)

X (Fase II y III)

Anexo VI.

Érase una vez un sapo que vivía en una selva encantada. Era encantada porque todos sus habitantes podían hablar.

El sapo se llamaba Alberto. Era muy grande con unas manos muy largas tenía tres pelos blancos y sus ojos eran de color azul. Su piel era verde y siempre estaba húmeda porque vivía en una charca. Aunque era tímido tenía muchos amigos. Por su casa pasaban muchos animales y con todos jugaba, cantaba, reía...

Siempre había vivido en su charca sin ningún ^{problema} comida, comodidades. Vivía una vida tranquila, tanto que creyó que nunca necesitaría ayuda. Su charca empezó a vaciarse lentamente hasta quedarse sin agua. A partir de ahora todo empezó a ser diferente, su vida ya no era tan cómoda

no tenía comida, sus amigos se habían marchado, ¡Estaba muy triste!

Por este motivo se vio obligado a partir rumbo hacia otro lugar de la selva para buscar un sitio donde estar cómodo y vivir.

A Alberto se le ocurrió una gran idea, vio una charca y decidió quedarse en ella. Durante un rato estuvo muy tranquilo hasta que de pronto apareció el dueño de la charca: Don Cocodrilo.

Ya se conocían de otra vez cuando Don Cocodrilo pasó por su antigua charca buscando un lugar para dormir, y Alberto no fue muy amable con él.

Por este motivo, Don Cocodrilo no quería compartir su charca: ¡fuieste muy egoísta conmigo! ¿Porqué tendría que compartirla ahora?

El sapo muy triste se sentó en una piedra. De pronto se escuchó un quejido, Alberto se había sentado encima de Doña Tortuga a quien le contó todos sus problemas.

Así, con ayuda de todos sus amigos: Doña mariposa y su hija, La serpiente Violeta y su hija convencieron a Don Cocodrillo para quedarse en la charca.

Finalmente lograron solucionar el problema y todos juntos celebraron su gran éxito con una gran fiesta en donde había mucha comida, música, etc. Todos estaban contentos y felices.

X colorín colorado este cuento Bestor lo ha acabado.

