



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

LA LITERATURA INFANTIL EN EL AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTOR/A: MARÍA ESTHER GUTIÉRREZ LÓPEZ

TUTOR/A: MARIEMMA GARCÍA ALONSO

Palencia, 8 de julio de 2020



RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) se centra en el análisis de la importancia de la Literatura Infantil en las Adaptaciones Curriculares de los alumnos con necesidades educativas especiales. Cómo se produce el acceso a los diferentes géneros literarios de estos niños y cómo les ayuda a desarrollar su competencia lingüística.

A partir de varias metodologías, unas más tradicionales y otras más específicas, vamos a ver qué tipo de actividades se pueden proponer a dos sujetos concretos, el primero con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el segundo con Síndrome de Down. Las actividades están diseñadas de forma individual para cada alumno, ya que las necesidades no son las mismas. Observaremos que para el alumno TEA los recursos se centran en brindarle todo tipo de información a través del canal visual mediante pictogramas, mientras que el alumno con Síndrome de Down requiere de recursos menos específicos, pero sí de herramientas que le ayuden a comprender los textos.

#literaturainfantil #necesidadeseducativasespeciales #tea #sindromedown #textos #actividades

ABSTRACT

This investigation is willing to focus on the analysis of the importance of Children Literature in curricular adaptation from students with special educational needs. This current study aims to analyze how the access to different literary gendres of these children is produced and how this process allows them to develope their linguistic competence.

From a variety of methodologies, ones more traditional and another ones more specific, this study is aimed to determine which activities are the most suitable to implement to two concrete subjects, the first one with Autism Spectrum Disorder (ASD) condition, and the second one with Down's syndrome. Owing to the different nature of the needs, all the activities are designed individually for each student. As far as Autism Spectrum Disorder student is concerned, the resources are focused on bringing them all kind of information through a visual channel by pictograms. On the other hand, although the Down's syndrome

student is mainly required to apply less specific resources, special skills are demanded to help them to understand texts properly.

#childrenliterature #specialeducationalneeds #ASP #Downsyndrome #texts #activities

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	Página 4.
2. OBJETIVOS.....	Página 5.
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....	Página 5.
3.1. Competencias generales del maestro de Educación en Audición y Lenguaje.	
3.2. Competencias específicas del maestro de Audición y Lenguaje.	
3.3. La Educación Especial en el marco de la normativa vigente y su desarrollo normativo.	
3.4. Relevancia y relación de la literatura infantil con las competencias del maestro en audición y lenguaje.	
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.	Página 13.
4.1. Características de los alumnos.	
4.2. La literatura infantil.	
- El origen de la literatura infantil.	
- Los géneros literarios de la literatura infantil.	
- Función de la literatura infantil en la sociedad actual.	
- El cuento.	
- La literatura inclusiva.	
5. METODOLOGÍA.....	Página 25.
5.1. Metodología TEACCH.	
5.2. Metodología basada en las Inteligencias Múltiples.	
5.3. Metodología basada en el Aprendizaje Significativo.	
5.4. Metodología basada en los centros de interés. Enfoque globalizador.	
6. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	Página 32.
6.1. Contexto.	
6.2. Puesta en práctica.	
6.3. Temporalización.	
7. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	Página 44.
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	

1. INTRODUCCIÓN.

En Educación Primaria encontramos la Literatura Infantil dentro del Área de Conocimiento de Lengua Castellana y Literatura. El objetivo de esta área es potenciar el desarrollo de las capacidades lingüísticas. La Literatura Infantil contribuye en el desarrollo de la competencia comunicativa y, a través de ella, los alumnos se relacionan con los diferentes géneros, registros y estilos que sirven para expresar diferentes sentimientos y emociones en distintos contextos sociales. Todo esto se cumple de una forma casi perfecta cuando trabajamos en un aula ordinaria.

En un aula de Educación Básica Obligatoria de un colegio de Educación Especial, el tratamiento del área de Lengua Castellana y Literatura es totalmente diferente. En estas aulas nos encontramos con necesidades educativas especiales de muchos tipos; en algunas ocasiones nuestros alumnos tienen problemas de comunicación, problemas de atención, problemas de comportamiento y siempre una discapacidad intelectual. Esto hace que las metodologías que tenemos que utilizar sean mucho más específicas e individualizadas que en las aulas ordinarias.

Durante la ejecución de este Trabajo Fin de Grado queremos demostrar cómo se puede trabajar la Literatura Infantil desde una perspectiva mucho más práctica y didáctica en un aula con necesidades especiales.

El hecho de contar con una serie de desventajas, como puede ser el hecho de que los alumnos no hayan adquirido la lectoescritura o lo estén haciendo a edades algo más avanzadas de lo habitual, no quiere decir que no puedan acceder y disfrutar de los diferentes géneros literarios infantiles como el resto de los alumnos.

Veremos cómo con la ayuda de actividades y materiales adaptados a sus necesidades e intereses comprenderán cualquier tipo de texto que les propongamos y podremos crear en ellos un hábito lector que les ayudará a desarrollar su competencia comunicativa.

2. OBJETIVOS.

El objetivo principal de este trabajo es mostrar cómo los alumnos de Educación Especial acceden a la literatura infantil. Digamos que la forma en la que se trabaja dicho contenido durante la etapa de Educación Básica Obligatoria (E.B.O) no es la tradicional que encontramos en las aulas de Educación Primaria, ya que muchos de estos alumnos están adquiriendo la lectoescritura o por desgracia nunca la llegarán adquirir. Por lo tanto, debemos de prestar especial atención a este hecho y buscar recursos y herramientas para que ellos también puedan llegar a disfrutar de tan valioso tesoro como es nuestra literatura.

Queremos demostrar que a través de metodologías que todos los maestros conocemos y de actividades creativas y novedosas, podemos dotar de estrategias de comprensión lectora a los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE).

En especial, esos son los objetivos que pretendemos conseguir:

- Acceder a la literatura infantil clásica y actual.
- Conocer los diferentes géneros literarios a través de diferentes obras de la literatura Infantil adaptadas.
- Adquirir estrategias de comprensión lectora.
- Disfrutar de la lectura en diferentes soportes, ya sea en papel o a través de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Recurrir a los cuentos para trabajar la inteligencia emocional.
- Trabajar hábitos que favorecen la autonomía personal de estos alumnos.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.

3.1 LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN AUDICIÓN Y LENGUAJE.

El maestro de Audición y Lenguaje es el especialista que se dedica a desarrollar la prevención y rehabilitación de los problemas del lenguaje, potenciando las capacidades comunicativo-lingüísticas y solucionando problemas específicos del lenguaje y la comunicación dentro del

centro educativo, contextualizando su labor en función de las características propias de cada centro.

Según la Universidad de Valladolid las competencias generales del Maestro de Audición y lenguaje son:

- Poseer y comprender conocimientos en el área de estudio correspondiente a los trastornos del desarrollo del lenguaje y el habla y su atención educativa específica.
- Aplicar los conocimientos al trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de estudio de los trastornos del desarrollo del lenguaje y el habla y su atención educativa específica.
- Reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir informes técnicos dentro de su ámbito de actuación profesional y para apoyar el trabajo realizado junto con otros profesionales en el equipo de orientación del centro.

3.2 LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL MAESTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.

Según la Universidad de Valladolid las competencias específicas del Maestro en Audición y Lenguaje son las siguientes:

- Conocer aspectos principales de terminología en el ámbito de la Audición y el Lenguaje.
- Saber identificar y analizar los principales trastornos de la audición y el lenguaje.
- Conocer las estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos de la lectoescritura.
- Conocer las estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos del desarrollo del lenguaje oral.
- Conocer las estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos de la articulación, el ritmo del habla y en los trastornos de la audición.
- Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida.
- Ser capaz de evaluar los planes de trabajo individualizados en el ámbito de la audición y el lenguaje, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, en la adecuación de los métodos, las pautas a seguir.

- Ser capaz de planificar la evaluación-intervención y aplicar los instrumentos y técnicas de evaluación-intervención en los trastornos de la lecto-escritura.
- Saber aplicar y enseñar los diferentes sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación.
- Saber planificar la evaluación-intervención y aplicar los instrumentos y técnicas de la evaluación-intervención en los trastornos del desarrollo del lenguaje.
- Saber planificar la evaluación-intervención y aplicar los instrumentos y técnicas de evaluación-intervención en los trastornos de la articulación y el ritmo del habla.
- Saber planificar la evaluación-intervención y aplicar los instrumentos y técnicas de evaluación-intervención en las discapacidades auditivas.
- Participar eficazmente en procesos de mejora escolar dirigidos a introducir innovaciones que promuevan una mejor respuesta educativa a la diversidad del alumnado.
- Ser capaz de determinar las necesidades educativas de los distintos alumnos, definiendo ámbitos de actuación prioritarios, así como el grado y la duración de las intervenciones, las ayudas y los apoyos requeridos para promover el aprendizaje de los contenidos.
- Trabajar colaborativa y cooperativamente con el resto del profesorado, los servicios psicopedagógicos y de orientación familiar, promoviendo la mejor respuesta educativa.

3.3 LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL MARCO DE LA NORMATIVA VIGENTE Y SU DESARROLLO NORMATIVO.

La ley vigente en la actualidad es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que no establece una nueva ley como tal, si no que modifica la anterior que es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Para hablar de Educación Especial como tal, en nuestro país han tenido que pasar muchos años de lucha por parte de colectivos, asociaciones y padres de personas con diversidad funcional para que estas personas tuvieran una educación digna e igualitaria.

Dentro de nuestra legislación, nos tenemos que remontar a nuestra Constitución Española de 1978 donde en su artículo 49 supuso un escalón legislativo para la integración social de los minusválidos ya que por primera vez se tiene en cuenta como obligatoria la previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de este colectivo.

En 1982 aparece la LISMI (Ley de Integración Social de los Minusválidos), que dio lugar al Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial 334/1985, de 6 de marzo.

Este Real Decreto en su Capítulo I Artículo 2 dispone que la Educación Especial se concretará en la atención educativa y temprana, en los apoyos y adaptaciones precisos en los centros ordinarios y en los centros específicos.

La Escolarización en los centros específicos solo se llevará a cabo en los casos más graves en los que el alumno requiera apoyos o adaptaciones que no puedan ser atendidos en el centro ordinario.

En su Capítulo III especifica los apoyos y adaptaciones que se llevarán a cabo con los alumnos de educación especial, la valoración y orientación educativa, así como los refuerzos pedagógicos. Los contenidos y Programas se adaptarán a las necesidades y capacidades de los alumnos y se priorizarán los procesos de socialización, el desarrollo de habilidades comunicativas y la adaptación del aprendizaje de tareas que desarrollen la autonomía personal y su futura integración socio-laboral.

El Real Decreto también establece cuatro formas de escolarización:

- Escolarización completa en unidades ordinarias con programas de apoyo individualizado.
- Escolarización combinada, desarrollándose la educación entre el aula ordinaria y el aula específica.
- Escolarización parcial, mediante la escolarización en unidades específicas dentro de los centros ordinarios.
- Escolarización en centros específicos de educación especial.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establece que la escolarización en los centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando las necesidades de los alumnos no puedan ser atendidas en los centros ordinarios.

Las principales características que introdujo esta ley en materia de educación especial para los alumnos con necesidades educativas especiales fueron:

- Objetivos educativos generales para los ACNEE.
- Posibilidad de realizar adaptaciones y diversificaciones del currículo.
- Participación de los padres en las decisiones sobre la escolarización de sus hijos.

- La oferta educativa para los ACNEE partirá del currículo básico y común y de las necesidades específicas de los alumnos a través de las adaptaciones y recursos necesarios.
- Reconocimiento del papel educativo de los padres.

Años después aparecería el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE). En su Capítulo I, Artículo 3.2 dice:

“los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, asociados a su historia educativa y escolar, así como a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial, serán escolarizados en los centros y programas ordinarios. Solo cuando se aprecie, de forma razonada, que las necesidades de estos alumnos no puedan ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario se propondrá su escolarización en un centro de educación especial”.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) desarrolla su contenido referente a la educación especial entre los Artículos 71 y 83.

Resumiendo, en estos artículos se contempla la identificación temprana de las necesidades educativas especiales. Ésta se regirá por los principios de normalización e inclusión.

Se retoma lo dispuesto en la LOGSE, teniendo en cuenta la escolarización en unidades de o centros de educación especial solamente cuando las necesidades de estos alumnos no puedan ser atendidas en el centro ordinario.

Se incorpora una sección que integra la anterior referida al alumnado extranjero, denominada alumnos con integración tardía en el sistema educativo español, contemplando el desarrollo de programas específicos para los alumnos que presentes graves carencias lingüísticas.

La LOE realiza una definición más genérica de los alumnos con necesidades educativas especiales, en su Artículo 73 aparece la nomenclatura de Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE). Dentro de esta nueva definición nos encontramos cuatro tipologías de alumnado:

- Alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
- Alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español.
- Alumnos con dificultades específicas de aprendizaje.

Referente a toda esta materia, debemos de citar la legislación de nuestra Comunidad Autónoma.

La Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la comunidad de Castilla y León.

Y el II Plan de Atención a la Diversidad en Educación de Castilla y León 2017-2020. El cual establece el marco estratégico para las actuaciones de la Administración Educativa Autonómica desde una visión inclusiva de la educación.

3.4 RELEVANCIA Y RELACIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL CON LAS COMPETENCIAS DEL MAESTRO EN AUDICIÓN Y LENGUAJE.

El valor imprescindible de la Literatura Infantil es el de ser un garante de la integración educativa, ya que en su esencia la literatura está impregnada de naturaleza formativa que la define como una vía de inclusión. Este carácter intrínseco de esta expresión literaria establece una conexión directa con las distintas competencias que han de ser adquiridas por el maestro de Audición y Lenguaje.

A lo largo de la historia se ha ido reconociendo el papel primordial de la literatura infantil en la adquisición del lenguaje y el desarrollo del habla. El periodo de inmersión en la lectura del niño, así como el aprendizaje gradual del idioma han sido atendidos por la literatura infantil no solo en la diversidad de temas orientados a un público específico, sino también en la forma de abordarlos a través del lenguaje y de la circunstancia social que rodea a su público lector. Esto permite al docente identificar y analizar la existencia de cualquier déficit o problema en el desarrollo del lenguaje o del habla trabajando con materiales concretos que están dirigidos a un alumnado determinado y que abordan la problemática real de su entorno. Especialmente el cuento cumple una doble función que está destinada tanto a la intervención y aplicación de técnicas de evaluación de un trastorno del desarrollo del lenguaje oral como al tratamiento del mismo. La naturaleza tradicional del cuento con base en la transmisión oral le convierte en la mejor solución para abordar de manera eficaz a la vez que lúdica y sencilla esta circunstancia. Y, lo que es más, la propia evolución del cuento, que alcanzó con la alfabetización progresiva de la sociedad el registro manuscrito, y por tanto la publicación

de ediciones impresas destinadas a la lectura, extiende su actuación a las técnicas y estrategias de intervención de cualquier trastorno relacionado con la lectoescritura. La literatura infantil, y en concreto el cuento, es una herramienta completa para la evaluación y el desarrollo de la adquisición del lenguaje tanto oral como escrito, así como de los procesos de comprensión de cualquier alumno con necesidades especiales.

La literatura infantil contiene de forma intrínseca una parte fundamental de la práctica docente en el aula. Con una localización concreta en el espacio y en el tiempo establece una conexión entre un orador o escritor adulto que es el profesor y un destinatario que es el alumno que tiene muy parcializada su realidad debido a su corta experiencia. Este hecho guarda una relación directa con la identificación y adquisición de las estructuras intelectuales, afectivas y por supuesto también las lingüísticas que el niño ha de ir reconociendo, incorporando y dominando para alcanzar la competencia completa en la edad adulta. El camino hasta lograr esa madurez requiere de un desarrollo y en consecuencia de una evaluación de cualquier trastorno en la articulación, en el ritmo del habla o en la recepción auditiva del sonido que el empleo de la literatura infantil en el aula contribuye a identificar y dar solución.

Por otro lado, en lo que se refiere a la planificación de la evaluación y aplicación de técnicas de intervención en los trastornos de la lecto-escritura, la literatura infantil en general y el cuento en particular ejercen un papel decisivo en su diagnóstico y tratamiento. El cuento permite al público lector infantil acceder al conocimiento de una forma lúdica a la vez que dinámica y lo hace posible a través de un imaginario que responde a la realidad e inquietudes de los destinatarios a los que va dirigido. Esto es así puesto que el cuento es un recurso importante para la transmisión de información de una persona a otra. Además, cuando esta comunicación tiene a niños implicados se vuelve aún más eficaz, ya que este público enseguida se siente cautivado e incluso establece una identificación directa con los personajes que le permite desarrollar su creatividad. Precisamente este factor comunicativo de la narración corta aporta sistemas alternativos para potenciar la comunicación que son significativamente útiles cuando se transmiten de forma oral y favorecen la participación de los alumnos en la identificación y posterior intervención en los trastornos del desarrollo del lenguaje. De manera análoga, y por extensión su carácter de oralidad, el fomento de la capacidad imaginativa permite que el alumno no solo reciba, sino que pueda emitir nueva información bien contando a otro compañero el relato que ha escuchado o bien ampliando o creando uno nuevo a partir de sus recursos. Este desarrollo de la imaginación estimula la

competencia creativa, que permite en la narrativa oral detectar e intervenir los trastornos de la articulación y el ritmo de habla existentes.

Resulta imprescindible destacar que de todos los géneros literarios es el teatro el que proporciona el mejor vínculo interactivo, y esto le convierte en un estímulo directo, original y muy positivo para el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje y de la competencia intelectual. Desde el teatro de títeres, de sombras hasta las obras adaptadas a la realidad infantil y los musicales, el arte escénico es el más potente transformador social cuyo carácter vivo contribuye a la introducción de nuevas fórmulas innovadoras que incentiven y sobre todo visibilicen la inclusión en las aulas.

La claridad y sencillez en el uso del lenguaje de la literatura infantil junto con la selección de temas inventivos que generen historias interesantes hacen posible la adaptabilidad del vocabulario a la edad del lector. A esto se suma la incorporación del estímulo visual al relato fomentando el desarrollo de lo visual, lo auditivo, lo táctil y lo kinestésico. Además, en las publicaciones impresas la presencia de ilustraciones originales que excluyen el estereotipo contribuye a la ampliación de la sensibilidad estética y significativa al potenciar la creación de personajes y lugares que aporten significado al relato. Y junto a ellos son muy importantes las imágenes que a través de lo visual potencian el ingenio y la capacidad imaginativa de los niños para contar sus propias historias. Y no puede olvidarse que la esencia mágica de la literatura infantil contiene un fuerte valor moral que permite el acercamiento a los lectores del concepto de lo diverso para integrarlo en el imaginario y permitir la adecuada comprensión y aceptación de la diferencia en la realidad individual y colectiva.

Todas estas características propias de la literatura infantil se vinculan directamente con las competencias tanto generales como específicas del maestro de Audición y Lenguaje. Esta aseveración nos lleva a afirmar que en síntesis la literatura infantil contribuye de forma positiva e innovadora a mejorar las propuestas educativas dirigidas a los distintos alumnos con necesidades educativas especiales. Asimismo, se convierte en una herramienta principal para el docente en la implantación de los contenidos del currículo en el aula con una metodología que promueva el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades intelectuales y emocionales del alumnado, atendiendo y dando respuesta concreta a la diversidad de los casos.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.

- **CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS.**

La Propuesta didáctica que pretendemos desarrollar en el presente Trabajo Fin de Grado (TFG) está dirigida a los alumnos que pertenecen al grupo de necesidades educativas especiales (ACNEE) y que son, de este modo, también, objeto de estudio de este trabajo.

El concepto de necesidades educativas especiales aparece por primera vez en el Informe Warnock, en 1978, que destaca que “los fines educativos son para todos los niños sea cual sea el problema que presenten en el proceso de desarrollo, por tanto, la educación es un continuum de esfuerzos para dar respuesta a las necesidades de los alumnos para que alcancen los objetivos propuestos”.

La Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo en el Artículo 73 los define como aquel alumnado que requiere, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de su discapacidad o trastornos graves de conducta. Pueden necesitar de medidas extraordinarias y recursos personales y/o materiales específicos. Pueden escolarizarse en un centro ordinario, en un centro especial o en ambos a través de la escolaridad combinada. En su Título II, Capítulo I, introduce el concepto de alumno con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE), que pretende ser más amplio y en el cual están incluidos los alumnos con necesidades educativas especiales junto con el alumnado con altas capacidades intelectuales y el alumnado con integración tardía en el sistema educativo español.

Cursan el primer ciclo de la etapa de Educación Básica Obligatoria (EBO), en un colegio de Educación Especial, lo que en Educación Primaria pudiera “equivaler” a primer curso.

El nivel curricular se adapta al nivel cognitivo del alumno, no a la edad cronológica, por lo tanto, se realiza una Adaptación Curricular Individualizada donde se ajustan las diferentes áreas del currículo oficial de Educación Primaria para dar respuesta a las necesidades que demandan estos alumnos.

El primer sujeto, objeto también de nuestro estudio, sufre Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este trastorno comúnmente llamado “Autismo” apareció en la documentación profesional cuando Leo Kanner, psiquiatra infantil, escribió en 1953, un estudio: *Cómo se titula el estudio, en el cual describía los casos de diferentes niños de su Unidad de psiquiatría infantil. Aquellos niños eran diferentes a otros de la Unidad a los que se les había diagnosticado “esquizofrenia infantil”. Los niños sobre los que Kanner escribió*

en su ensayo original parecían poco interesados en las demás personas; tenían un lenguaje peculiar; gran insistencia por seguir las rutinas y, además, mostraban movimientos corporales inusuales y conductas repetitivas (Mesibov y Howley, 2010).

Muchos otros autores han investigado sobre este trastorno a través de los años, pero nos vamos a centrar en la definición que nos ofrece el DSM-IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales del inglés Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) que lo describe como un “trastorno generalizado del desarrollo, con inicio antes de los tres años, con desviación cualitativa de los patrones normales de comunicación y actividades restringidas”.

El término que conocemos actualmente es el de Trastorno del Espectro Autista que aparece con la llegada del DSM-V (F84.00 CRITERIOS DIAGNÓSTICOS DEL TEA) (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales del inglés Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) y que describe criterios como:

- A. Déficit persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos.
 - Dificultades en la reciprocidad emocional.
 - Déficit en conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social.
 - Dificultades para desarrollar, mantener y comprender las relaciones.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.
 - Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
 - Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.
 - Hiper- o hipo-reactividad a los estímulos sensoriales o interés habitual por aspectos sensoriales del entorno.
- C. Los síntomas deben de estar presentes en la infancia temprana.
- D. Los síntomas causan limitaciones y alteran el funcionamiento diario.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general del desarrollo.

Las características personales del Sujeto 1 son las siguientes:

- Retraso madurativo moderado.
- Dificultades en la comunicación.
- Dificultades en la interacción con los demás.
- Intereses y actividades restrictivas.
- Poca autonomía en el aprendizaje.
- Rituales conductuales y estereotipias con las manos. Por ejemplo, el “aleteo”.
- En situaciones de estrés o nerviosismo reacciona con risas fuera de control.
- Expresividad facial limitada, no comprende bien las emociones.
- No presenta conductas agresivas.
- Presenta dificultades en la coordinación psicomotriz gruesa.

El Sujeto 2, objeto de estudio también de nuestro trabajo sufre Síndrome de Down. El Síndrome de Down o Trisonomía 21 se produce cuando el bebé nace con un cromosoma de más. Tiene tres cromosomas 21 en lugar de los dos habituales.

El Síndrome de Down recibe este nombre porque fue descubierto en el siglo XIX por el médico inglés John Langdon Down. En 1957, el Dr. Jerome Lejeune descubrió la razón esencial por la cual aparece este síndrome debido a que los núcleos de las células tenían 47 cromosomas en lugar de 46.

Existen determinadas características físicas asociadas a este síndrome. Algunas de ellas son:

- Cara: cara redondeada; ojos ligeramente rasgados y más separados entre sí; nariz muy pequeña, ancha y triangular; boca pequeña con lengua grande y paladar ojival; orejas muy pequeñas con hélix plegado.
- Cuello corto y ancho.
- Manos y pies pequeños y cuadrados; dedos cortos y anchos.
- Hipotonía muscular.
- Torpeza motora, tanto gruesa como fina.

En cuanto a las dificultades educativas que presentan, según el *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas del Síndrome de Down*, (2008) de la Consejería de Educación. Junta de Andalucía, resaltamos algunas de ellas:

- Percepción y memoria: la percepción y la memoria visuales son mejores en las personas con Síndrome de Down. En la memoria a corto plazo se observan deficiencias para captar y memorizar imágenes de objetos, listado de palabras, listado de números y especialmente frases. Estas dificultades son mayores

cuando la información es verbal en vez de visual. La memoria a largo plazo aparece disminuida.

- Lenguaje y comunicación: presenta problemas de lenguaje y comunicación, no solo por sus dificultades de simbolización y representación, condicionadas por su discapacidad intelectual, sino también por aspectos relacionados con la capacidad de emitir y articular palabras, ya que presentan dificultades en la respiración y en la fonación.
- Atención: presenta deficiencias en la atención, ya que desconecta y se aísla con facilidad y tiene dificultades para prever el peligro.
- Motivación: la motivación parece más débil, más inconstante y menos robusta, cuando se tiene que enfrentar a tareas más difíciles y menos agradables.

Las características personales del Sujeto 2 serían las siguientes:

- Características físicas propias del síndrome de Down.
- Hipotonía muscular.
- Problemas en la comunicación verbal.
- Discapacidad intelectual moderada.
- Déficit de atención en las tareas educativas.
- Problemas en la comprensión y cumplimiento de ciertas normas sociales.

• LA LITERATURA INFANTIL.

Hoy en día optamos por un sistema natural para el aprendizaje de la lengua y, dentro de éste la Literatura Infantil es uno de los principales recursos.

La literatura infantil juega un papel decisivo en la integración de nuevas formas de enseñanza que garanticen la integridad educativa. Es sin duda una vía de inclusión para todas las personas. La lectura posibilita el desarrollo de valores y sentimientos que nos conectan con el mundo que nos rodea. Así lo señalan Pulido-Mantas y Ruiz-Seisdedos (2018):

La literatura infantil tiene su función más valiosa en ofrecer entretenimiento y deleite por sí misma. Por otra parte, también es un excelente medio de ofrecer, en un lenguaje de símbolos, respuestas satisfactorias a problemas existenciales del niño en su desarrollo evolutivo. Además de todo esto, hay que destacar también su contribución para la adquisición de la capacidad de leer y escribir; para expandir la imaginación; para infundir

actitudes sociales generales o específicas; también para inculcar valores y ayudar a tratar ciertos temas y cuestiones que busquen solución a un problema.

Si el término Educación Inclusiva ha experimentado una transformación social a lo largo de los años, una situación también combativa se cierne sobre la literatura infantil. No existe una unanimidad respecto del mismo. Resulta imprescindible crear un marco histórico que permita delimitar y establecer una referencia para estas palabras, así como poder profundizar en las mismas.

Sáenz (2005), apoyado en el análisis de Freire, señala que la literatura es “una de las bellas artes que expresa la belleza por medio de la palabra” (pág. 10) A esta idea se suma la del escritor López, citado por González (2015), que afirma que la literatura infantil es aquella “que se adecúa a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas” (pág. 29). Y es sin duda González (2018) quien profundiza en el concepto y lo define en profundidad:

La literatura infantil es una comunicación literaria e histórica, es decir, localizada en el tiempo y espacio ente un locutor o escritor adulto, el emisor, y un destinatario niño, el receptor que, por definición, no dispone más que parcialmente de la experiencia de la realidad y de las estructuras lingüísticas, intelectuales, afectivas, etc., que caracterizan la edad adulta. (pág. 29)

Juan Cervera (1989), señala la importancia que ha tenido la globalización en el concepto de literatura infantil y que hace referencia a toda producción que tenga la palabra con un toque creativo o artístico como eje vehicular y al niño como receptor.

La autora Graciela Perriconi (1983), define la literatura infantil y juvenil como “un acto de comunicación, de carácter estético, entre un receptor niño y un emisor adulto que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje y, debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores”.

Aunque, hoy en día, casi todo el mundo reconoce la categoría de la Literatura Infantil y Juvenil como una disciplina autónoma con todo lo que ello implica, tenemos que reconocer que hasta hace unas pocas décadas, imperaba la negación de introducir la calificación de infantil en la literatura, a pesar de que era notable la existencia de producciones variadas destinadas a los niños. Esta actitud de recelo descansa en la asociación equivocada de que el binomio literatura e infantil no pueden formar uno, como si de la literatura solo pudiera ser

objeto lo considerado elevado. Es necesario reconocer su denominación específica de igual modo que han sido aceptadas otras tales como: la literatura policíaca o la literatura de aventuras, por ejemplo.

Este hecho dificulta el poder incorporar la literatura infantil dentro del currículo de enseñanza reglada, ya que ni siquiera dentro del ámbito de la Literatura existe como disciplina autónoma. Así lo plantean Pulido-Mantas y Ruiz-Seisdedos (2018):

Una cuestión preocupante es que la literatura infantil como disciplina de estudio no existe, tampoco en las Facultades de Letras, ni en las de Pedagogía, ni en las de Psicología. En el mejor de los casos la encontramos como parte integrante de un tema dentro de la Didáctica de la Literatura o de la Historia de la Literatura. ¿Cómo van a conocer los futuros maestros la literatura infantil para abordar posteriores aprendizajes que partan del interés del propio alumnado? y lo que es peor ¿cómo van a ponerla en práctica para que su alumnado sea capaz de enriquecerse de las experiencias que ésta le puede ofrecer? Esta ausencia ha contribuido no sólo al desconocimiento de la literatura infantil sino también a su descrédito. (pág. 8)

Esta falta de reconocimiento, aún hoy, por algunos sectores, ha provocado que el niño se iniciara habitualmente en la literatura a través de la literatura destinada a los adultos. Pero, ¿realmente nunca ha existido en la historia, una literatura destinada especialmente a los niños?

Si nos embarcamos en un viaje por la historia de la literatura infantil, observamos que las primeras creaciones a las que los niños tuvieron acceso pertenecían a la literatura tradicional, formada por temas que no parecían ser adecuados para ellos, aunque no distan nada de las producciones televisivas, cinematográficas y de cómic actuales (Hernández, 2006: 8)

- **El origen de la literatura infantil**

Parece ser que todos los teóricos coinciden en situar el nacimiento de la literatura infantil en torno al siglo XVIII, en cuanto se deja de considerar al niño como un mero “proyecto de hombre” y, se reconoce que la infancia y la edad adulta constituyen dos etapas de la vida, bien diferenciadas.

A Charles Perrault, noble francés, hombre culto y asiduo a los salones intelectuales que se celebraban en las mansiones y palacios de la alta sociedad francesa, es decir, de la clase

noble y aristocrática en aquel momento, como el precursor en la utilización de las raíces populares para la composición de nuevos textos, a finales del siglo XVII, además de reconocérsele como el precedente más próximo de la literatura infantil. A Perrault le debemos que fuese el primero que (y por primera vez) recogiese por escrito, cuentos y relatos procedentes de la tradición oral, como, por ejemplo: *La bella durmiente del bosque*, *Pulgarcito* o la tan archiconocida *Caperucita Roja*, aunque bien es verdad, como resaltan algunos críticos que, Perrault no logró establecer un registro propiamente infantil en sus escritos, ya que no quedaba claro si iban dirigidos a un público infantil o a un público adulto.

Por otra parte, los cambios sociales producidos por la Revolución industrial del siglo XVIII, que dan lugar, por ejemplo, a una nueva política de alfabetización obligatoria, va a traer consigo la necesaria expansión de una literatura específicamente dirigida al público infantil. Al crecer enormemente el número de niños como lectores, las escuelas comenzarán a demandar más literatura escrita. Para ello, los autores se inspirarán, como ya hemos visto al hablar de Charles Perrault, en los cuentos populares y relatos y leyendas propios de la tradición oral, que hasta entonces no habían tenido un destinatario determinado (Chema Gómez de Lora, 2009).

Ya bajo la aureola del Romanticismo, en el siglo XIX, tenemos que destacar la obra de Hans Christian Andersen. Este autor danés, reescribiría la literatura folclórica o de tradición oral siguiendo su peculiar estilo y dotándola de un matiz verdaderamente poético. Podemos afirmar que con Andersen los cuentos populares llegarían a convertirse en los clásicos de la literatura infantil. Obras suyas son, por ejemplo, las versiones que conocemos de *El patito feo* o *La princesa y el guisante*, entre otras mundialmente conocidas.

La fuerza del movimiento romántico da lugar al segundo gran momento de la literatura infantil y juvenil, con la publicación de *Cuentos para la infancia y el hogar* (1812) de los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm. Posteriormente, alrededor de 1835 se publican en Dinamarca los *Cuentos para niños* de Hans Christian Andersen, convirtiéndose en el tercer hito de esta historia. Aunque Andersen escribió muchas obras de teatro, novelas y libros de viajes, fue más conocido por sus más de 150 cuentos escritos especialmente para niños, creando así un estilo de fuerte influencia (Pulido-Mantas y Ruíz-Seisdedos, 2018:9)

Todo esto que acabamos de explicar llevó a la concienciación cada vez más intensa de que existía un público infantil real que debía ser atendido desde la literatura. Y a partir de este momento, se generó un gran interés por parte de los escritores y de los editores para

atender estas nuevas necesidades que permitieron mejorar también los índices de alfabetismo.

Es pues, a partir del siglo XIX cuando aparece la literatura infantil y juvenil como la conocemos hoy. Todo ello a consecuencia, insistimos, de la escolarización de los niños y un cambio en la mentalidad de gran parte de Europa, ya que se comienza a considerar a los niños como un público, que debe de ser atendido y, la infancia como una etapa totalmente diferente de la vida adulta.

Hay que destacar también otro hecho importante que sucede en torno a este siglo y parte del siglo XX y es lo que se ha dado en llamar: literatura “ganada” para la literatura infantil.

Se trata de aquellas obras que si bien, en un principio, se escribieron para las personas adultas, se ganaron el aplauso y el interés de los niños y niñas, sobre todo porque era fácil identificarse con los personajes de las mismas, generalmente niños de edades próximas a los lectores; por la proliferación de aventuras que contenían y que las dotaba de una acción trepidante al gusto de los niños y niñas. Ejemplos bien conocidos son: Viaje a la luna, 20.000 leguas de viaje submarino, Viaje al fondo de la tierra de Julio Verne; Oliver Twist o David Copperfield de Charles Dickens; Las aventuras de Tom Sawyer de Mark Twain, entre muchas más.

Por otra parte, también debemos de resaltar como aspecto importante y, como apunta Chema Gómez de Lora (2009) que durante todo el siglo XIX, la tendencia principal era la de aunar didactismo con fantasía. Temas como la familia, la orfandad, el duro trabajo de los niños en las fábricas eran los temas más tratados, por ejemplo y, servían de vehículo transmisor de los valores de la época.

La primera parte del siglo XX, estará marcada por la predominancia de la fantasía como elemento protagonista de la literatura Infantil. En cambio, la segunda parte del siglo XX, se introducirán los temas sociales en la literatura infantil que junto con la actual preocupación por los problemas que puede suscitar en los niños los cambios estructurales que ha sufrido, por ejemplo, la institución familiar, son quizá, entre otros, los núcleos temáticos más importantes de las obras actuales de la Literatura infantil, así como la introducción de un elemento bien característico como es el humor.

- **Los géneros literarios de la literatura infantil.**

Los géneros de la literatura infantil se pueden agrupar en tres grandes bloques: narrativo, lírico y dramático.

- El género narrativo aparece como los primeros relatos del hombre en el hogar y en la sociedad. Es la forma literaria que relata cualquier suceso o sentimiento a través de la palabra en prosa. Dentro de este género encontramos: el cuento popular o tradicional, la parábola, el mito, la leyenda, el cuento propiamente literario (de autor o de autora), las fábulas y la novela.
- El género lírico expresa sentimientos y emociones a través de la palabra rítmica y musical. Los diferentes textos son: la poesía, las odas, las rimas infantiles, las canciones, los villancicos, las rondas, las nanas, los himnos, las coplas, las adivinanzas, los trabalenguas, los refranes, las retahílas ...
- El género dramático es toda composición dialogada, escrita tanto en prosa como en verso, que tiene como finalidad ser representada en un teatro por actores. Añadimos también: el teatro callejero, el teatro de títeres, el teatro de marionetas, el teatro de sombras y el mimo.

- **Función de la literatura infantil en la sociedad actual.**

La vida de los niños ha cambiado notablemente con el paso de los años. Si antes la lectura, la audición de cuentos y el juego simbólico eran claves para abrir al niño la ventana de la fantasía, hoy en día con la presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) los medios se multiplican y el acceso a los mundos imaginarios se globalizan.

Pero no debemos olvidar que a pesar de vivir en la era de las nuevas tecnologías tenemos que descuidar el fomento del hábito lector en los más pequeños. Probablemente sea más cómodo realizar otras muchas actividades lúdicas que entretengan a los niños, pero si los adultos estamos convencidos de la trascendencia y de la importancia que tiene la lectura, de las aportaciones y del enriquecimiento personal, cultural y social que supone ésta merecerá la pena hacer el esfuerzo y trabajar sobre nuestro objetivo.

La diferencia fundamental entre una historia escuchada o leída y una historia recibida a través de los medios audiovisuales está esencialmente en la implicación del receptor. Mientras que en el primer caso quien lee o escucha construye su propia imagen de lo que se está narrando y, por tanto, realiza un proceso creativo y personal, el segundo caso únicamente

recibe unas imágenes creadas por otro. Su papel se convierte en pasivo y no activo. No quiero decir con esto que los medios audiovisuales sean nocivos, sino que no son intercambiables por la lectura.

Dentro de la Literatura infantil vamos a centrarnos para este Trabajo, sobre todo, en el género narrativo y, dentro de este fundamentalmente en el cuento.

- **El cuento**

Sin ninguna duda el cuento es uno de los géneros narrativos más funcionales, pero no es el único campo de desarrollo.

Partimos de la presunción de que el cuento es funcional y esto tiene que ver con el aprendizaje lingüístico, pero incluso también, en su construcción como sujeto. El cuento ordena, explica y, en cierto modo, dulcifica al niño la realidad. También le sirve para exteriorizar sus miedos, anhelos, ingenuidades...

En parte, los cuentos, los mitos, en la actualidad están sufriendo un recorte en cuanto a esos mecanismos de proyección simbólica que en ellos establece el niño.

Señalan Fonseca y Sánchez (2014) que “el cuento es fundamental para acceder al conocimiento de una manera dinámica y lúdica” (pág. 9)

Ahora bien, existen tantas calificaciones del cuento como autores, y en ninguna de ellas se expresa un concepto claro que defina dónde ubicar una composición narrativa que trate la Educación Inclusiva. ¿Qué mejor forma que emplear el cuento con su esencia lúdica para explicar la belleza de la diferencia?

La enseñanza de la diversidad en los niños a través del cuento se puede abordar desde dos perspectivas: los cuentos clásicos y los cuentos actuales.

Señalan Pulido-Mantas y Ruiz-Seisdedos (2018) en su estudio que se deben tener muy presentes varios criterios a la hora de seleccionar los cuentos para trabajar la diversidad:

- Lenguaje claro y sencillo.
- Vocabulario y extensión de acuerdo con la edad del lector.
- Textos que suministren experiencias sensoriales (visual, auditiva, táctil, kinestésica) y que inviten a participar.

- Historias interesantes, con lenguaje natural y no artificioso, cuyos temas resulten ricos e inventivos.

- **La literatura inclusiva**

Para establecer el origen de la inclusión en la Educación debemos primero detenernos en el origen del término Educación Especial. Para ello, nos tenemos que remitir al término anglosajón “Special Education” que fue acuñado para definir un tipo de educación diferente a la que se impartía con personas cuyo desarrollo intelectual estaba dentro de los patrones considerados normales.

El significado de Educación Inclusiva ha ido adquiriendo diferentes acepciones en función de los cambios sociales a lo largo de los años. La naturaleza de cambio constante de la sociedad implica la formación continuada de los docentes para adaptarse a la complejidad significativa del término inclusión.

Muchos vocablos han sido empleados durante décadas para denominar a las personas con diversidad funcional (DF): discapacitado, minusválido, deficiente, entre otros. La intervención de la legislación en el reconocimiento de las aptitudes de las que dispone toda persona, sin quedarse solo con las limitaciones ha supuesto un cambio sustancial.

Documentos como son “el texto de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”; el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 3 de diciembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social; o más recientemente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en los se han tenido en cuenta principios básicos que antes eran impensables: calidad, equidad, inclusión educativa, flexibilidad, no discriminación y participación educativa han contribuido sustancialmente a la mejora de todo o que abarca actualmente el concepto de Inclusión (Pulido-Mantas y Ruíz-Seisdedos, 2018, pág. 2).

No obstante, la realidad educativa no se corresponde siempre con lo establecido en la normativa legal. Esto obliga a proponer y desarrollar soluciones que ayuden a la educación, a los aprendizajes, al desarrollo de las diversas capacidades, al descubrimiento y la consiguiente utilización de las inteligencias múltiples.

Durante muchos años la Educación Especial ha sido una educación paralela y segregada de la educación ordinaria. Básicamente su objetivo se centraba en compensar deficiencias y solucionar los problemas específicos de aprendizaje que tenían los alumnos con discapacidad.

Hoy en día, ha sufrido un gran cambio positivo, ya que en los centros de Educación Especial trabajan maestros y maestras especializadas para dar una respuesta educativa a este tipo de alumnado. Se ha establecido una ruptura con las prácticas docentes más tradicionales con el objetivo de avanzar dando nuevos enfoques en las construcciones del conocimiento, potenciar los aprendizajes y la organización escolar.

Una vez que hemos analizado la vital importancia de la literatura inclusiva, tenemos que tener en cuenta que, en ese proceso de adaptación curricular individualizada, será el libro de lectura adaptado un elemento esencial de acceso al currículum y el que posibilite en gran medida la integración familiar y social en el marco de una escuela integradora abierta a la comunidad.

Resulta necesario abordar la comunicación lingüística para entender mejor cuál es un posible retraso en el lenguaje y cómo tratarlo desde la lectura. Señala Rodríguez Diéguez (1985) que “se trata de la capacidad de procesamiento (codificación y decodificación) de los elementos que permiten comprender, elaborar, emitir y recibir mensajes lingüísticos”. Para Rodríguez Diéguez, es imprescindible enmarcar el tema desde una perspectiva didáctica cuando el libro de texto supone un elemento fundamental de acceso al currículo.

Los problemas lingüísticos son los que revisten mayor complejidad, ya que los niños que presentan un retraso en el desarrollo lingüístico, así como en el afectivo y el social necesitan de una mayor profundización en la adquisición de mecanismos de comunicación que les permitan acceder a las competencias necesarias para la lectura y la comprensión lectora.

La autora Orjasaeter (1981) considera el libro imprescindible puesto que el lenguaje es el vehículo comunicativo que marca las relaciones sociales. Este factor favorecería el desarrollo lingüístico, el desarrollo afectivo y el desarrollo social, en niños con problemas de comunicación, de relación y de socialización.

Por todo lo cual se ve la necesidad de utilizar el libro concebido para niños con necesidades educativas especiales: por la soledad en que a veces viven, para el ocio, para el enriquecimiento intelectual y personal, para la comprensión de los otros y para la integración social. Así lo señala en su estudio Ortiz González (1994):

El objetivo del libro vendría a consistir en tal caso en superar algunas "barreras" de aislamiento y soledad, que tan a menudo separan al niño discapacitado del resto, condenándole a vivir al margen de las inquietudes que existen en su medio social. El libro reduciría la distancia entre el niño deficiente y el mundo que le rodea, le daría información, proporcionaría un aumento del vocabulario que otros han adquirido a través de las vías visuales o auditivas y le posibilitaría sentirse él mismo (pág.4).

El libro como tal instrumento didáctico por sí mismo constituye un impedimento para la integración, si no se llevan a cabo las adaptaciones correspondientes en cuanto elemento de acceso al curriculum tal como expone Barroso (1991).

La familiarización del niño con libro de forma previa a la lectura es imprescindible para que pueda tomar constancia de sus propios problemas lingüísticos antes de enfrentarse al aprendizaje de la lectura que le puede generar frustración. Esto nos lleva de nuevo a la necesidad de producir libros especialmente adaptados para niños con deficiencias. De hecho, en algunos países se preparan ya catálogos específicos, como en Alemania, Australia, Dinamarca, Inglaterra, Países Bajos, Suecia. A pesar de que se pueda contar con la utilidad de los libros corrientes ilustrados y una recopilación de poesías, nanas, canciones, aventuras, es imprescindible la producción de libros adaptados a las necesidades de los lectores, para que puedan así disfrutar de la información que se encuentra en su realidad cotidiana.

5. METODOLOGÍA.

En Educación Especial los modelos didácticos dependen del tipo de necesidades que presente cada alumno. Por ello, los maestros en nuestra práctica docente utilizamos diferentes tipos de metodologías buscando siempre la que mejor se ajuste al perfil del alumno de una forma totalmente individualizada.

Tanto es así que hemos creído conveniente crear una lista de principios básicos y didácticos que se deben de emplear en un aula específica:

- Partir del nivel de desarrollo del alumno independientemente de su edad cronológica y de su nivel curricular.

- Planificar las actividades del aula teniendo en cuenta la adquisición de hábitos básicos.
- Emplear siempre un lenguaje correcto dentro del aula, que sirva de modelo a los alumnos.
- Ofrecer la información por diferentes vías, ya sea visual, auditiva, táctil...
- Organizar el aula en torno a una serie de rutinas que faciliten el buen funcionamiento de la misma.
- Adaptar el currículum oficial a través de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas.
- Utilizar la metodología específica que necesita cada alumno.
- Ofrecer material manipulativo para afianzar los aprendizajes.
- Disponer de diversos apoyos visuales para facilitar el acceso a la información, ya sean pictogramas, imágenes, carteles...
- Fomentar la experimentación en las diferentes situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula.
- Presentar las actividades de diferentes formas: empleando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con Pizarra Digital Interactiva, ordenador, Tablet...
- Flexibilizar el tiempo, cumplir un horario pero que este sea susceptible a cualquier cambio.
- Adaptar el grado de dificultad de las actividades en función de las necesidades del alumno.
- Potenciar el modelado, que los alumnos puedan observar e imitar cómo se hace una actividad.

Dado que mi Propuesta de trabajo se ha creado para dos alumnos en concreto con características específicas, a continuación, desarrollaré las metodologías que voy a utilizar para llevar a cabo mi estudio.

5.1 METODOLOGÍA TEACCH.

La Metodología TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children: Tratamiento y Educación para Niños con Autismo y Otras Dificultades Comunicativas) fue creada en Estados Unidos en el año 1966. Estaba destinada a personas con TEA y a sus familias.

A lo largo de los años, este método ha ayudado a revisar los conceptos de las teorías a cerca del autismo y ha creado un enfoque de intervención que se utiliza mucho y ha tenido mucho éxito.

Los principales beneficios de este programa son los siguientes:

- Permite a las personas con TEA desenvolverse de forma positiva, productiva y autónoma dentro de la sociedad.
- Ofrece servicios de calidad a personas con TEA y a sus familias.
- Genera conocimiento e integra la teoría con la práctica clínica y difunde internacionalmente información acerca de la teoría y la práctica.

Dentro del programa aparece la Enseñanza Estructurada que es un sistema para organizar el aula y hacer que los procesos de enseñanza estén orientados al autismo. Esta enseñanza les permite utilizar las habilidades que tienen más desarrolladas, ya que la información se presenta de una forma visual. La información visual para los alumnos TEA tiene un mayor significado, puesto que les ayuda a comprender mejor y ser más independientes. Y es por eso que la finalidad principal de esta enseñanza es la de aumentar la autonomía y controlar la conducta al tener en cuenta las habilidades cognitivas y los intereses de las personas con TEA.

Dentro la Enseñanza Estructurada encontramos cuatro componentes que son la estructuración física, horarios, sistemas de trabajo y estructura e información visuales.

- Estructuración física: la estructuración física y la organización espacial hacen que el aula sea interesante, clara y accesible. Es necesario tener en cuenta las necesidades individuales de cada alumno a la hora de organizar el aula, ya que cómo y dónde colocar el mobiliario puede afectar a la capacidad de adaptación, comprensión y a la autonomía. También deben reducirse distracciones y fomentar el trabajo efectivo.
- Horarios: los alumnos con TEA necesitan anticipación y claridad, esto les ayuda a regular su conducta y colaborar de una forma más activa en las actividades que se proponen. Este programa introduce horarios individualizados para poder organizar sus vidas. Los horarios no solo organizan las actividades, sino que también reducen la ansiedad y ayudan al propio alumno a organizarse y comprender las actividades.
- Sistemas de trabajo: ayudan a organizar cada actividad de forma específica. Estos sistemas son muy importantes para que los alumnos aprendan a trabajar sin ayuda directa del adulto. Para que funcionen, al igual que los horarios, se tienen que presentar de forma visual o adaptarlos a cada uno de los alumnos. Gracias a esto el

alumno sabe qué tiene que hacer, las tareas que tiene que realizar, así como cuándo empieza y termina la tarea.

- Estructura e información visuales: aquí encontramos tres componentes claves para que las actividades resulten viables y que los resultados que se obtengan sean positivos:
 - ✓ Claridad visual: premisa básica para garantizar una estructura visual eficaz.
 - ✓ Organización visual en los materiales: elaborarlos de una forma atractiva, ordenada y poco estimulante.
 - ✓ Instrucciones visuales: son el componente esencial de las tareas de trabajo. Proporcionan al alumno la información necesaria para llevar a cabo cualquier actividad y todo ello adecuado a su nivel de comprensión.

5.2 METODOLOGÍA BASADA EN LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.

En 1983 Howard Gardner, profesor de la Universidad de Harvard, propone un modelo de concepción de la mente en el que afirma que la inteligencia no es un conjunto unitario de capacidades, sino que es una red de conjuntos autónomos relacionados entre sí. Howard Gardner defiende que hay muchos tipos de inteligencias, y que estas están vinculadas a ciertas partes del cerebro.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples representa un esfuerzo para fundamentar de forma amplia el concepto de inteligencia en los más amplios conocimientos científicos actuales, pretende ofrecer un conjunto de recursos a los educadores, con los cuales ayudar al desarrollo de las potencialidades individuales, y creo que aplicada de manera adecuada puede ayudar a que todos los individuos lleguen al máximo desarrollo de su potencial tanto en la vida profesional como en la privada. (Gardner, 1998:14)

Hasta el momento se han reconocido ocho inteligencias: la lingüística, la lógico-matemática, la espacio-visual, la musical, la cinestésica, la intrapersonal, la interpersonal y la naturalista. A continuación, defino brevemente cada una de ellas.

- Inteligencia lingüística: es la relacionada con la habilidad para utilizar el lenguaje tanto oral como escrito. Esta inteligencia se empieza a desarrollar en los primeros años de vida.

- Inteligencia lógico-matemática: esta inteligencia está relacionada con la resolución de problemas. Las habilidades que forman parte de esta inteligencia son clasificar, deducir calcular...
- Inteligencia viso-espacial: es la habilidad para percibir y manipular la información visual y espacial, esto es cómo desplazarse por una ciudad, interpretar un mapa u orientarse en el espacio.
- Inteligencia cinestésica: es la habilidad para controlar los movimientos del propio cuerpo y utilizar objetos con gran destreza.
- Inteligencia musical: habilidad para discriminar, asimilar y expresar diferentes formas musicales, aprender todo lo relacionado con la música.
- Inteligencia interpersonal: es la capacidad de entender a los demás. Está muy desarrollada la capacidad de establecer relaciones e interactuar con las demás personas comprendiendo sus deseos, emociones y comportamientos.
- Inteligencia intrapersonal: es la capacidad de formarse una imagen ajustada de sí mismo. Capacidad para el acceso a los propios sentimientos y emociones que nos ayudan a guiar nuestra conducta y comportamiento.
- Inteligencia naturalista: son las habilidades para conectar con el mundo natural y saber cómo desenvolverse dentro de él. Capacidad para el cuidado del medio ambiente.

5.3 METODOLOGÍA BASADA EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Fue Ausubel en 1963 quien intentó explicar esta teoría que construyó un marco teórico de referencia que reúne los mecanismos mediante los cuales se lleva a cabo la adquisición y retención de los aprendizajes en la escuela.

La Teoría del Aprendizaje Significativo ha tenido una gran transcendencia en la educación. Esta teoría dice que el aprendizaje significativo es aquel que se produce cuando un nuevo contenido se relaciona sustancialmente con la estructura cognitiva del sujeto que aprende, modificándolo. El aprendizaje se produce por descubrimiento.

El aprendizaje puede ser de dos tipos, receptivo, por el cual se reciben los contenidos a aprender, ya están elaborados y por lo tanto está instruido por el profesor, y por

descubrimiento, por el cual el sujeto tiene que descubrir y elaborar la información antes de incorporarla a su estructura cognitiva.

La mayor parte del aprendizaje escolar es receptivo, ya que utilizamos el aprendizaje por descubrimiento para motivar a los alumnos inicialmente. Pero para iniciar el aprendizaje no debemos de esperar a que surja el interés por parte de los alumnos, porque si organizamos los materiales de forma significativa, esto les motivará y despertará su interés desde el principio.

Debemos tener en cuenta que para que el aprendizaje sea significativo son necesarias una serie de condiciones:

- Los materiales con los que se trabajan deben de estar organizados lógicamente y estar relacionados con los conocimientos e intereses del alumno.
- El alumno tiene que estar motivado para que el esfuerzo esté ligado a experiencias de aprendizaje anteriores. Se requiere de un esfuerzo por su parte, ya que es un proceso activo y personal de la mente.
- El profesor debe presentar los contenidos empezando por los más generales y acabando por lo más específicos. Debe utilizar ejemplos para explicar dichos contenidos. Tiene que intentar promover la actividad cognitiva del niño para que esté activo. Y concluir con un resumen de todo lo expuesto.

5.4 METODOLOGÍA BASADA EN LOS CENTROS DE INTERÉS. EL ENFOQUE GLOBALIZADOR.

Esta metodología hoy en día la podemos encontrar dentro del currículum de Educación Infantil que destaca el principio globalizador. Este principio se refiere a la forma contextualizada en que se presenta y es percibida la realidad por parte del niño.

La perspectiva globalizadora con la que se estructuran muchos de los contenidos no prescribe unos métodos concretos, sino que da las pautas para organizar y tratar dichos contenidos. Existen múltiples opciones metodológicas que parten de principios globalizadores. Una de ellas es los centros de interés, que tan importantes son dentro de la Educación Especial. Nos centramos en los intereses del niño para incluir contenidos que queremos que aprenda, así la asimilación de estos se va a producir de una forma más natural y con un grado de motivación mayor.

Decroly (1927) afirma que las necesidades se convierten en intereses, y por ello debemos de fomentar la necesidad de conocer aspectos distintos de la realidad a lo largo de la evolución del niño, para que puedan resultar interesantes y se incentive de esta forma la actividad mental. Esta estrategia requiere un estudio previo sobre las necesidades de nuestros alumnos y de las circunstancias sociales en que estos se desenvuelven. Así, proyectarán centros de interés, y podremos seleccionar los temas para atender los distintos tipos de necesidades, como, por ejemplo, la actividad y la vida cotidiana, la vida en sociedad, los objetos, los animales y plantas, etc.

En este método existen una serie de fases que siguen un orden lógico y son las siguientes:

- La fase de observación: se relaciona con la adquisición directa de nociones gracias a la percepción y a la experiencia directa. Esta se puede facilitar con la realización de actividades extraescolares o bien llevando al aula los elementos que se van a estudiar.
- La fase de asociación: esta fase se considera de elaboración personal, el alumno de forma progresiva va a ir analizando, relacionando y sistematizando la realidad que ha observado. Esta búsqueda de asociaciones permitirá al alumno generar aprendizajes significativos.
- La fase de expresión: en esta fase el alumno transmite las relaciones que ha establecidos a través de diferentes medios como el dibujo, la conversación o la escritura.

Debo de concluir este punto de análisis tan importante como es la metodología, diciendo que, no existe una metodología concreta con la que se pueda trabajar en Educación Especial. Dicho esto, quiero explicar que el trabajo que se realiza dentro del aula específica la gran mayoría de las veces es individualizado, por lo tanto, cada alumno dependiendo de sus necesidades e intereses necesitará un método u otro.

Los alumnos que ocupan dicho trabajo son muy dispares entre sí, pero es cierto que comparten las metodologías anteriormente citadas. Cada una de ellas es aplicada en función de las dificultades de cada alumno y buscando siempre la efectividad y funcionalidad de los aprendizajes.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA.

6.1 CONTEXTO.

El Centro de Educación Especial para el que se plantea esta Propuesta Didáctica está ubicado en un barrio del núcleo urbano cercano al centro de la ciudad.

En cuanto a centros culturales específicos y de actividades, la zona cuenta con: Centro de Salud, Instituto de Educación Secundaria, varios centros de Educación Infantil y Primaria, una Escuela Infantil, paradas de transporte urbano, cine y zona comercial. Actualmente se está produciendo un aumento de la población de otras etnias y culturas.

Arquitectónicamente son dos edificios: uno de ellos, de dos plantas donde se sitúan, en la planta baja, la conserjería, despachos de dirección, orientación, secretaría y sala de profesores; un gimnasio, dos aulas de Educación Infantil, un patio y huerto escolar. En la segunda planta, se ubican el resto de aulas, la sala de medios audiovisuales, la sala de ordenadores, la sala de fisioterapia, la sala de psicomotricidad, las salas de Audición y Lenguaje y la sala de estimulación sensorial y relajación. El segundo edificio es un anexo que se construyó posteriormente en el que se albergan las actividades del curso de Formación Profesional Básica de Actividades Domésticas y Limpieza de Edificios.

Los dos edificios cuentan con accesos totalmente adaptados, rampas al lado de las escaleras de entrada a los dos edificios y dos ascensores en el edificio principal que tiene dos plantas.

En la actualidad, posee dos unidades de Educación Infantil, diez unidades de Educación Básica Obligatoria, tres unidades de Transición a la Vida Adulta y una unidad de Formación Profesional Básica. Así mismo, el equipo directivo consta de Directora, Jefa de Estudios y Secretaria. El claustro está formado por quince maestras de Educación Especial, tres maestras de Audición y Lenguaje, un maestro de Educación Física y un maestro de Música, una Trabajadora Social y una Orientadora. Como personal no docente posee catorce Ayudantes Técnicos Educativos, dos Fisioterapeutas y dos Enfermeras. Y, por último, dos Conserjes y un Administrativo.

Tanto los padres como los profesores están bastante interesados en los procesos educativos y en la variada oferta de actividades que se programan tanto por parte del personal docente como del AMPA. Como consecuencia de ello, el porcentaje de absentismo ha bajado y los resultados escolares son satisfactorios.

Por último, en cuanto a las líneas del Centro, de acuerdo a la normativa Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

El Centro dispone de los siguientes servicios, planes y proyectos:

- Plan de apertura del centro, que incluye tres servicios básicos:
 - Aula matinal.
 - Comedor.
 - Actividades Extraescolares.
- Plan de mejora compuesto por el Plan de Acción tutorial: dadas las características del Centro esta es una de las áreas más demandadas al encontrarnos con alumnos con diferentes discapacidades. Con este Plan se pretende contribuir a la atención individualizada de los procesos de enseñanza-aprendizaje; facilitar la integración del alumnado en su grupo-clase; efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje para detectar las dificultades y necesidades y favorecer en el alumnado el conocimiento y la aceptación de sí mismo, así como su autoestima.
- TIC: sala de informática con ordenadores con conexión a Internet, sala con Pizarra Digital Inteligente y Tablets utilizadas en las aulas.
- Plan de Convivencia: que desarrolle lo dispuesto en la Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad de Castilla y León.

Su principal objetivo será favorecer las adecuadas relaciones entre los diferentes miembros de la Comunidad Educativa.

- Plan de Fomento de la Lectura: que desarrolle lo dispuesto en la Orden EDU/747/2014, de 22 de agosto, por la que se regula la elaboración y ejecución de los Planes de lectura de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. Este Plan cobra un gran protagonismo ya que nos encontramos con alumnos con necesidades educativas especiales y muchos de ellos no han adquirido una

lectoescritura funcional. De esta forma, este Plan promueve diversas actuaciones enfocadas al nivel inicial como es el fomento del lenguaje oral y del lenguaje corporal.

- Programa Educativo Asistido por Perros para alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales: método Pellitero.
- Programa de explotación del Aula Multisensorial.

Programa cuyos objetivos son proporcionar estímulos adecuados para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje; ayudar en la realización de tareas de la vida cotidiana; favorecer la estimulación del lenguaje oral y corporal; reducir la impulsividad y agresividad; mejorar la autoestima y mejorar habilidades motrices.

6.2 PUESTA EN PRÁCTICA.

SUJETO 1. ALUMNO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA).

Lo primero que tenemos que tener en cuenta antes de comenzar a trabajar con un alumno TEA, es que son aprendices visuales; esto quiere decir que cualquier recurso utilizado debe de ser adaptado cuidadosamente. Encontramos materiales que ya vienen provistos de imágenes o pictogramas y otros muchos que tendremos que adaptar nosotros mismos.

Comenzamos esta intervención incluyendo las sesiones que vamos a trabajar con el alumno en su horario. Recordemos que estamos aplicando la Metodología TEACCH, por lo tanto, tendremos que considerar sus cuatro componentes y respetarlos para no generar en el alumno estrés o ansiedad ante la nueva tarea. Anticiparemos y apoyaremos de forma visual el desarrollo de la sesión para que el alumno, en todo momento, sepa lo que va a suceder y lo que tiene que realizar.

Quiero destacar que el Sujeto 1 ha adquirido de forma muy reciente la lectura a través del Método Global. Este método consiste en ofrecer al alumno la palabra entera con todo su potencial de significado para llegar a las sílabas, las letras y los sonidos. En un primer momento, se intentó el método tradicional silábico, pero el alumno lo rechazó. Hay que tener en cuenta que los alumnos TEA son muy selectivos, en ocasiones, con las diferentes metodologías, y por ello, hay que estar en continua búsqueda y siempre hay que valorar la necesidad del alumno y la funcionalidad del aprendizaje, no la calidad de la metodología en sí.

Por lo tanto, cada sesión tendrá tres partes muy bien diferenciadas. Una de ellas nada más comenzar es la anticipación. Durante este corto tiempo vamos a secuenciar la sesión con pictogramas para que el alumno sepa lo que vamos a hacer. El desarrollo de la sesión, que es dónde vamos a tratar el recurso literario elegido y lo vamos a trabajar. Y por último la conclusión: evaluaremos si el alumno ha logrado cumplir con algunos de los objetivos marcados.

- **Sesión 1. Cuentos populares o tradicionales.**

El patito feo, de Hans Christian Andersen.

Seleccionamos este título, ya que como apuntamos en la metodología, trabajamos en torno a los centros de interés de los alumnos, y los cuentos de animales gustan mucho. Presentaremos el cuento en formato digital, en el ordenador, a través de la aplicación Pictocuentos (ANEXO 1). El alumno verá la presentación del cuento las veces que sean necesarias.

Realizamos una actividad interactiva sobre comprensión para comprobar que ha entendido el cuento (ANEXO 2).

- **Sesión 2. Cuentos populares o tradicionales.**

El patito feo, de Hans Christian Andersen.

Esta vez vamos a leer el cuento en papel. Para ello, utilizaremos como recurso el cuento con pictogramas que podemos encontrar en ARASAAC (ANEXO 3).

Con unas tarjetas en las que aparecen las diferentes secuencias del cuento, realizaremos la segunda actividad de comprensión. En esta ocasión tendrá que ordenar las diferentes imágenes del cuento según van ocurriendo.

- **Sesión 3. Cuentos populares o tradicionales.**

Caperucita roja, de Charles Perrault.

Comenzamos la sesión narrando de forma oral el cuento al alumno. Como apoyo visual, esta vez, vamos a utilizar una mesa de luz.

Separaremos en dos partes la mesa de luz con un rotulador especial y, en un lado, iremos poniendo las transparencias con pictogramas del cuento y, en el otro lado, iremos reconstruyendo el cuento con diferentes elementos. Por ejemplo, para recrear la casa, utilizaremos diferentes cuerpos geométricos; para representar a los personajes utilizaremos marionetas; para conocer las palabras clave del cuento utilizaremos letras; también podemos dibujar diferentes elementos con un rotulador especial. (ANEXO 4)

Todo ello, se realiza en la sala a oscuras con la única luz que proporciona la mesa. Este material tan novedoso estimula los sentidos de los alumnos y hace que la atención aumente y el aprendizaje se interiorice mejor.

- **Sesión 4. Cuentos populares o tradicionales.**

Caperucita roja, de Charles Perrault.

Seguimos trabajando el mismo cuento que en la sesión anterior. Como bien apuntamos en el apartado de la metodología, trabajamos a través de las inteligencias múltiples con lo que, en esta sesión, además de desarrollar la inteligencia lingüística también desarrollaremos la inteligencia musical a través del cuento.

Visionaremos en la Pizarra Digital Interactiva el cuento del canal de TOYCANTANDO, *Caperucita Roja*. Estos cuentos están disponibles en Youtube y, aparte de narrar el cuento, disponen de música y canciones que favorecen la atención y la memoria.

- **Sesión 5. Cuentos populares o tradicionales.**

Los tres cerditos y el lobo, versión de Jon Scieszka y Lane Smith.

Leemos el cuento en papel con pictogramas de ARASAAC (ANEXO 5).

Coloreamos un dibujo con los personajes del cuento.

- **Sesión 6. Cuentos populares o tradicionales.**

Los tres cerditos y el lobo, versión de Jon Scieszka y Lane Smith.

Realizamos una actividad con luz negra. En un papel continuo dibujaremos las diferentes escenas del cuento con rotuladores fluorescentes. Comenzamos a contar el cuento de forma oral y a medida que se van sucediendo las diferentes escenas se va enfocando con la linterna la escena correspondiente. Todo ello, se hace en un aula totalmente a oscuras. (ANEXO 6). Con este recurso ocurre algo muy parecido a lo que sucede con la mesa de luz: obtenemos una experiencia más sensorial que nos ayuda a motivar y mantener la atención en todo momento.

- **Sesión 7. Poesía infantil.**

Cómo es mi casa, de Douglas Wright.

Esta poesía tan visual la encontramos en ARASAAC. Está totalmente adaptada con pictogramas. (ANEXO 7).

Leemos la poesía e intentamos memorizarla.

- **Sesión 8. Poesía infantil.**

Cómo es mi casa, de Douglas Wright.

Volvemos a repasar la poesía y como el alumno ya se la ha aprendido, decidimos grabarle con una tablet y, luego, enseñarle el vídeo para que se vea y se escuche. De esta forma, podemos trabajar las diferentes expresiones de la cara a nivel emocional.

- **Sesión 9. Teatro infantil.**

Acudiremos con el resto de los alumnos al teatro a ver la función de ***La Ratita Presumida.***

En esta sesión, leeremos el cuento en papel, adaptado con pictogramas y lo trabajaremos para que el alumno sepa de antemano, lo que va a ir a ver.

- **Sesión 10. Teatro infantil.**

Para que la visita se desarrolle sin ningún incidente vamos a trabajar durante la sesión con una historia social. Las historias sociales son la explicación de todo lo que se debe de hacer en una situación, en concreto, narrada con pictogramas. Secuencian toda la actividad de principio a fin. (ANEXO 8).

La historia social se trabaja previamente, pero se lleva consigo durante la actividad como apoyo visual.

- **Sesión 11. *El Monstruo de colores*, de Anna Llenas.**

Comenzamos trabajando este cuento porque al alumno le encanta y porque trata sobre las emociones.

Recordemos que las personas TEA tienen grandes dificultades para reconocer sus propias emociones y las de los demás.

En esta sesión, leemos el cuento en papel y preguntamos de forma oral al alumno, sobre los colores que aparecen en el cuento y las diferentes emociones que se les atribuyen.

- **Sesión 12. *El Monstruo de colores*, de Anna Llenas.**

Seguimos trabajando con *El monstruo de colores*. Esta vez, para refrescar el cuento vamos a visionar, en el ordenador, un vídeo en el que varios niños narran este cuento.

He elaborado un dado que, en cada una de sus caras, aparece el Monstruo con una emoción distinta. (ANEXO 9). Simplemente tiramos el dado; el alumno identifica la emoción que ha salido y, frente al espejo, los dos juntos imitamos esa misma emoción.

- **Sesión 13. *El Monstruo de colores*, de Anna Llenas.**

El alumno se ha aprendido de memoria el cuento, así que voy a aprovechar para grabarle y que se pueda escuchar. De esta forma trabajamos la atención y la discriminación auditiva.

Como premio por el trabajo realizado vamos a colorear un marca páginas del ***Monstruo de colores*** para que se lo pueda llevar a su casa. (ANEXO 10)

- **Sesión 14. *El Monstruo de colores*, de Anna Llenas.**

Para finalizar el trabajo con este cuento vamos a elaborar un mural. En él, voy a recrear los botes donde el Monstruo clasifica las diferentes emociones en el cuento, y he preparado tarjetas con pictogramas de diferentes acciones que nos provocan las mismas emociones que trata el libro.

El alumno deberá colocar cada pictograma en el bote de la emoción correspondiente, por ejemplo, la acción de jugar en el bote de la alegría, y así sucesivamente con cada tarjeta. (ANEXO 11).

- **Sesión 15. *¿Somos amigos?*, de Anabel Fernández Rey.**

Con este cuento vamos a reforzar la autonomía personal, la importancia de saber pedir ayuda y la amistad.

Como el cuento está muy bien ilustrado lo trabajamos y lo leemos en papel.

Reforzaremos con pictogramas las acciones como comer, peinarse, recoger los juguetes... e iremos viendo si todas esas cosas las podemos hacer nosotros solos. (ANEXO 12).

- **Sesión 16. *¿Somos amigos?*, de Anabel Fernández.**

Repasamos de nuevo el cuento. Esta vez lo vamos a ver en vídeo en el ordenador.

En esta sesión nos vamos a centrar en el concepto de amistad. Preguntaremos al alumno quiénes son sus amigos y le pediremos que los dibuje en un folio en blanco.

- **Sesión 17. *Elmer*, de David Mackee.**

He elegido este cuento porque en él vamos a poder trabajar conceptos como la solidaridad, el respeto, la amistad y sobre todo la idea fundamental de que cada uno de nosotros somos diferentes. Debemos de tener en cuenta que para las personas TEA estos conceptos son muy abstractos y difíciles de asimilar. Por ello, hay que trabajarlos a través de diferentes recursos porque es importante que los interioricen.

Leeremos el cuento y realizaremos tres fichas en papel. En la primera, buscaremos a Elmer. En la segunda, lo pintaremos y, en la tercera, buscaremos su nombre. (ANEXO13).

- **Sesión 18. *Elmer*, de David Mackee.**

Repasamos el cuento de ***Elmer***. Vamos a trabajar el concepto de que cada uno de nosotros somos diferentes, pero a la vez nos parecemos.

Para hacerlo de una forma muy visual vamos a pintar al alumno su rostro con pinturas de cara. A él, le pintaremos cuadrados de colores como a Elmer y yo en vez de cuadrados me pintaré círculos.

Nos sentamos enfrente del espejo y analizamos quiénes están delante del espejo: seguimos siendo nosotros, aunque tengamos la cara pintada. Debajo de la pintura nada cambia.

- **Sesión 19. Blog de lectura.**

En el colegio este año, dentro del Plan de Fomento a la Lectura, han propuesto como actividad que cada alumno escriba una reseña sobre su libro favorito en el blog dedicado a ello en la página web del centro.

Con el Sujeto 1 vamos a utilizar el recurso AraWord, que es un procesador de textos en el que puedes escribir cualquier palabra y la traduce a pictograma. (ANEXO 14).

Esta actividad nos servirá para valorar cuál es el cuento que más le ha gustado y por qué.

- **Sesión 20. Visita a la Biblioteca.**

Durante todo el Trabajo he insistido mucho en la importancia que tienen las vivencias para las personas con TEA. Ellos necesitan ver, tocar, oler para poder interiorizar los aprendizajes. Por ello, he decidido visitar la biblioteca municipal más cercana al colegio con el Sujeto 1. (ANEXO 15)

Con esta visita vamos a poder dar un poco más de sentido al objetivo de este Trabajo Fin de Grado y poder demostrar cómo los alumnos con necesidades educativas especiales también pueden disfrutar de la lectura.

SUJETO 2. ALUMNO CON SÍNDROME DE DOWN.

El alumno 2, como ya desarrollamos en el punto del Marco Teórico tiene las características físicas del Síndrome de Down.

Es un niño bastante afable y colaborador con las tareas escolares, aunque en ocasiones le cuesta cumplir con algunas de las normas establecidas.

Dentro del Síndrome de Down encontramos mucha variedad de necesidades, desde las más leves hasta las más graves.

En nuestro caso, este alumno posee una gran autonomía personal y muchos de los contenidos curriculares los ha adquirido a través de un método tradicional como es la lectoescritura. Acudió desde Educación Infantil a un centro ordinario, por lo que es un niño muy sociable.

El trabajo con este alumno es totalmente diferente que con un alumno TEA. Aunque vamos a utilizar las imágenes como fuente de apoyo, también vamos a trabajar la Literatura Infantil desde una perspectiva más convencional, ya que este alumno lee y escribe a un nivel bastante aceptable.

También vamos a secuenciar la sesión de forma visual, para que el alumno sepa en todo momento lo que tiene que hacer. Cada sesión constará de tres partes: la anticipación, el desarrollo y la evaluación de la sesión.

- **Sesión 1. Cuentos populares o tradicionales.**

Hansel y Gretel, de los **Hermanos Grimm**.

Comenzamos la sesión preguntando al alumno si conoce este cuento. Como lo conoce y lo ha leído en casa con sus padres nos va a resultar más fácil trabajarlo.

Le dejamos el cuento y lo leemos en voz alta. Como tarea de comprensión haremos una ficha con unas preguntas básicas para comprobar si ha entendido el cuento.

Preguntas como, por ejemplo: ¿Cómo se llaman los protagonistas? ¿Cómo era la casita? ¿Qué quería hacer la bruja con los niños?

Y al final realizaremos un dibujo del cuento.

- **Sesión 2. Cuentos populares o tradicionales.**

Volvemos a leer el cuento de ***Hansel y Gretel*** para refrescar la memoria del alumno.

Realizaremos una actividad muy divertida para favorecer la expresión oral. En una ruleta pegaremos a los diferentes personajes del cuento. Tiraremos y del personaje que indique la ruleta, el niño, deberá de hacer una descripción y manifestar qué papel realiza en el cuento. (ANEXO 16).

- **Sesión 3. Cuentos populares o tradicionales.**

El flautista de Hamelín, de los **Hermanos Grimm**.

Presentamos este cuento y, antes de leerlo, hablamos con el alumno sobre si le gusta la música, si conoce algún instrumento...

Leemos el cuento con el alumno en voz alta y visualizaremos el corto de Walt Disney sobre el mismo para comprenderlo mejor.

Para trabajar la comprensión ordenaremos las diferentes escenas del relato en su orden correspondiente. (ANEXO 17).

- **Sesión 4. Cuentos populares o tradicionales.**

Leemos de nuevo el cuento de la sesión anterior para recordar el argumento.

Vamos a realizar un teatrillo muy sencillo. Realizaremos las marionetas en papel y las pegaremos en un palo. Buscaremos diferentes canciones interpretadas por una flauta y representaremos el cuento.

- **Sesión 5. Cuentos populares o tradicionales.**

Rapunzel, de los **Hermanos Grimm**.

Comenzamos con un nuevo cuento. Esta vez el de **Rapunzel**.

Lo leemos en voz alta, aunque vamos a aprovechar que este título está entre los cuentos de TOYCANTANDO, recurso que se encuentra en Youtube y que contiene cuentos animados con dibujos y canciones.

Como he comentado en la intervención anterior, a través de la música, ejercitamos la memoria y desarrollamos la inteligencia musical.

- **Sesión 6. Cuentos populares o tradicionales.**

A través del cuento de ***Rapunzel*** vamos a trabajar la expresión artística. Con esta actividad desarrollaremos la Inteligencia Visual-Espacial del alumno.

Colocaremos encima de una mesa grande cuatro sillas con las patas hacia arriba, formando un cuadrado. Uniremos los cuadrados con papel transparente y de esta forma obtendremos cuatro lienzos.

Mientras vamos narrando el cuento en voz alta, el alumno con témperas de colores y un pincel, irá dibujando lo que le sugieren cada una de las escenas del cuento. (ANEXO 18).

- **Sesión 7. Adivinanzas.**

Vamos a trabajar las adivinanzas. Para ello, vamos a utilizar unas láminas en las que vienen escritas tres adivinanzas muy sencillas y, al lado, el dibujo con la solución. Las leeremos y buscaremos el dibujo correspondiente. (ANEXO 19).

- **Sesión 8. Poesía infantil.**

Las nubes me dicen Hola, de Douglas Wright.

Para esta sesión elegimos de nuevo una de las poesías de Douglas Wright adaptada con pictogramas.

Leemos la poesía e intentamos que el alumno la memorice.

- **Sesión 9. Teatro Infantil.**

Peter Pan, de James Matthew Barrie.

El alumno va a participar en la representación de la obra de teatro de ***Peter Pan*** junto con sus compañeros de aula.

Lo primero, adaptamos el guion con un lenguaje más sencillo (sencillo, pero no simple) para los alumnos, empleando frases cortas y fáciles de memorizar.

En esta primera sesión, repasaremos las frases que debe aprenderse el alumno y hablaremos de las características de su personaje: el Capitán Garfio.

- **Sesión 10. Teatro infantil.**

Al comienzo de la sesión volvemos a repasar las frases del guion. También ayudaremos con la creación y el montaje de los diferentes decorados. Todos ellos, son elaborados por los alumnos. (ANEXO 20).

- **Sesión 11. Teatro infantil.**

Volvemos a repasar de nuevo el guión junto con el alumno. Después elaboraremos el vestuario que va a utilizar durante la representación. Con una bolsa de basura color marrón y varias cartulinas creamos el traje. (ANEXO 21).

La representación se realizará durante la fiesta de Navidad.

- **Sesión 12. *El sol tiene frío*, de Rafael Ordóñez Cuadrado.**

He elegido este bonito cuento porque habla del cariño y de la amistad. También de la importancia de tener cerca a gente que nos quiere.

Toda la historia transcurre en el espacio entre el Sol, la Luna y los planetas.

Leemos el cuento en voz alta junto con el alumno. Con las imágenes de los planetas del cuento vamos a crear un móvil para que el niño se lo lleve a su casa y tenga un recuerdo de esta bonita historia. (ANEXO 22).

- **Sesión 13.**

Vamos a preparar un cuentacuentos. Nuestro alumno será el encargado de contar el cuento a sus compañeros y de dramatizarlo. Para ello, necesitamos su colaboración.

Según vaya narrando el cuento el alumno, irán saliendo los personajes. A cada uno de ellos le pondremos una diadema con su planeta o personaje correspondiente. Les daremos los objetos para que vayan llevándoselos al sol como ocurre en la historia. Así, de esta forma tan visual, lograremos que todos comprendan el cuento.

- **Sesión 14.**

En esta sesión contaremos el cuento en la oscuridad con la linterna de luz negra.

Como todos sabemos que la galaxia es negra, vamos a recrearla en dos cartulinas negras. Dibujaremos y pintaremos todos los elementos que aparecen en el cuento.

Narraremos el cuento e iremos enfocando los diferentes planetas que irán brillando. Grabaremos la sesión para que el alumno pueda volver a ver el resultado. (ANEXO 23).

- **Sesión 15. *El lobo solo buscaba Wifi*, de Pilar Serrano Burgos.**

Este libro “desmonta” o “transforma” algunos de los cuentos clásicos más conocidos. Es una historia muy divertida que rescata personajes muy famosos para los niños. Lo leemos en voz alta y vemos un vídeo que narra también este cuento.

- **Sesión 16.**

Como comentamos en la sesión anterior, este libro nos muestra los roles de los personajes clásicos de los cuentos populares o tradicionales de una forma muy diferente. La historia comienza con el lobo que tiene hipo. Para poner remedio decide buscar en Internet qué puede hacer, pero como no tiene wifi sale al boque a buscar señal.

Nosotros vamos a recurrir a Internet como nuestro lobo para buscar información sobre los personajes que se encuentran con el lobo que son, por ejemplo: Caperucita Roja, La Abuelita, Los tres cerditos, Los siete cabritillos y Pedro.

Compararemos la información que encontramos en Internet con la información que aparece en el cuento.

Por ejemplo, en internet, leemos que el lobo quería comerse a Caperucita, pero en este cuento el lobo solo quiere entrar en la casita de la Abuelita para encontrar wifi.

- **Sesión 17.**

Escuchamos en audio el cuento para recordarlo y trabajar la discriminación auditiva.

La actividad que vamos a realizar es la siguiente: utilizaremos dos saquitos. En uno de ellos, meteremos los personajes de los cuentos (Caperucita, Cazador, Pedro, Cerditos, Mamá Cabra...) Y, en el otro saquito, elementos u objetos de cada uno de los cuentos (cesta, escopeta, zurrón, ladrillos, reloj de pared...). El alumno sacará una imagen de cada saco; las tendrá que emparejar y decir a qué cuento pertenecen. (ANEXO 24).

- **Sesión 18. Teatro de sombras.**

Como este cuento hace un repaso de cuentos muy conocidos que el alumno, anteriormente, ha leído en casa o en el colegio, vamos a realizar un teatro de sombras casero.

Con vasos de plástico de color blanco, cortaremos el fondo de cada vaso y lo forraremos con papel transparente. Dibujaremos en cada vaso a los personajes de los cuentos que vayamos a contar. Apagaremos la luz, meteremos una linterna en el vaso y proyectaremos la imagen en la pared. (ANEXO 25).

Dejaremos que el alumno cuente cada relato a su manera, para favorecer la expresión oral, la imaginación y la creatividad.

- **Sesión 19. Blog.**

Como comentamos en la intervención anterior, vamos a escribir una reseña en el blog que tiene el colegio de Fomento a la Lectura.

El alumno elige el cuento que más le haya gustado de entre todas las sesiones que hemos trabajado, lo reseña y hace un pequeño comentario.

- **Sesión 20. Visita a la biblioteca.**

También, como en la anterior intervención, visitaremos la biblioteca, para que el alumno pueda ver “in situ” dónde puede encontrar muchos libros iguales o más divertidos que los que hemos estado trabajando. (ANEXO 26).

6.3 TEMPORALIZACIÓN.

Las sesiones fueran realizadas durante el primer trimestre del curso 2019-2020 siempre respetando el calendario escolar oficial de la Junta de Castilla y León.

Para ambos alumnos cada sesión dura una hora y se realizan dos veces por semana. El aula elegida fue la de Audición y Lenguaje, ya que es un espacio que dispone de todos los recursos necesarios para llevar a cabo ambas propuestas didácticas.

7. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.

Para concluir este trabajo vamos a exponer los resultados y conclusiones a las que hemos llegado. Analizaremos las actividades realizadas y el grado de aceptación que han tenido en los alumnos.

Los objetivos propuestos al principio del trabajo se han cumplido satisfactoriamente por dos razones principales: la primera, la investigación que se ha realizado previamente sobre la Literatura Infantil y sobre las metodologías que se utilizan en la Educación Especial. Y la segunda, la Propuesta didáctica que se ha realizado con actividades adecuadas a los alumnos y sus necesidades.

Hemos podido comprobar que la Literatura Infantil va más allá de un libro de papel, ya que a través de recursos visuales y novedosos podemos brindar a los alumnos la oportunidad de disfrutar de cualquier género literario.

En Educación Especial haber adquirido la lectoescritura no es razón indispensable a la hora de acceder a un libro debido a que, gracias a numerosos sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, cualquier persona con necesidades educativas especiales puede comprender cualquier texto literario. Un claro ejemplo, lo encontramos en los Pictogramas.

Por último, las actividades han sido evaluadas a través de la observación directa, mediante la cual se ha podido analizar cómo los alumnos han comprendido en todo momento los distintos textos de Literatura Infantil (en los tres géneros literarios), que se han trabajado durante la puesta en práctica de la Propuesta didáctica.

Queda demostrado que la lectura no es un proceso mecánico que todos adquirimos en un momento de nuestras vidas, sino que es una acción que va más allá del simple hecho de leer un libro. Leer es inculcar a nuestros alumnos el disfrute por la literatura; hacer que esta sea divertida y, lo más importante, accesible e inclusiva.

La Literatura Infantil no solo queda en las aulas ordinarias, también tiene cabida en las especiales a través de metodologías específicas y recursos innovadores.

8. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, R., Franco, V., García, F., García, AM., Giraldo, L., Montealegre, S., Mota, B., Muñoz, M., Pérez, B., Saldaña, D. (2018), *Manual didáctico para la intervención en atención temprana en Trastorno del Espectro del Autismo*, Sevilla, Federación Autismo Andalucía.

American Psychiatric Association, (2013), *DSM-5 Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Editorial Médica, Panamericana

American Psychiatric Association, (1994), *DSM-4 Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Editorial Médica, Panamericana

Angulo Domínguez, M.C, Gijón Sánchez, A., Luna Reche, M. y Prieto Díaz I. (2008), *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Síndrome de Down*, Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa.

Artigas López, M. (1991), Síndrome de Down (Trisonomía 21), en *Revista Española de Pediatría*, Vol. 68, nº6.

Ausubel, Novac, H. (1983), *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.

Cervera, J. (1979), Aproximación a la literatura infantil, en *Revista Educadores*, n.º 102, marzo-abril, pp.223-240.

Recuperado de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (29.06.2020)

Cerrillo, P. (2010), *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*, Barcelona, Octaedro.

Cervera, J. (1989), En torno a la literatura infantil, en *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 12, pp.157-168.

Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/literatura/CAUCE/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf (29.06.2020)

Cuxart, F. (2000), *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*, España, ALJIBE.

Decroly, O. y Van Gorp, A. (2006), *La función de globalización y la enseñanza, y otros ensayos*, Madrid, Biblioteca Nueva, Ministerio de Educación y Ciencia.

Decroly, O. (1927), La función de la globalización y la enseñanza, en *Revista de Pedagogía*. Madrid, Revista de Pedagogía.

East, V. y Evans, L. (2010), *Guía práctica de necesidades educativas especiales*, Madrid, Morata.

Fonseca, A. M. y Sánchez M. A. (2014), *Los diez derechos universales de los niños y niñas abordados desde los cuentos infantiles para los estudiantes de primer año de educación general básica de la escuela fiscal mixta Luis Pallares Zaldumbide de Yaruquí, barrio San Vicente Ferrer- Distrito metropolitano de Quito. (tesis de pregrado)*, Cuenca, Ecuador, Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito.

- Gadner, H. (2001), *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el S. XXI*, Barcelona, Editorial Paidós.
- Gamandé, N. (2014), *Las inteligencias múltiples de Howard Gadner: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico*, Universidad Internacional de La Rioja.
Recuperado de reunir.unir.net (29.06.2020)
- Gómez de Lora, Ch. (2009), *Manual de Literatura Infantil y Juvenil*, Madrid, CSS.
- González, S. (2015), *El cuento: un método para tratar la empatía en el segundo ciclo de Educación Infantil* (tesis de pregrado), Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Hernández, S. B. (2006), *Crítica a la literatura infantil contemporánea en México: El caso de Francisco Hinojosa* (tesis de pregrado). Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México.
- Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.
<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> (29.06.2020)
- Mesibov, G. y Howley, M. (2010), *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión*, Ávila, Autismo Ávila.
- Oiuasaeter, T. (1981), *Los libros infantiles en la integración de niños deficientes en la vida cotidiana*. París, UNESCO.
- Ortiz González, M.C. (1994), El libro adaptado a las necesidades educativas especiales, en *Enseñanza & Teaching Revista interuniversitaria de didáctica*, Vol. XIII, pp. 261-275, Universidad de Salamanca.
- Pulido-Mantas, L. y Ruiz-Seisdedos, S. (2018), Educación inclusiva a través de la literatura infantil: la lectura para interiorizar las diferencias, en *MLS-Educational Research*, Vol. 2. Universidad de Jaén
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1985), *Currículum. Acto didáctico y teoría del texto*. Madrid, Anaya.
- Rodríguez Palmero, ML. (2008), *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*, Barcelona, Octaedro.
- Soto, J., Cremades, R., García, A. (2017), *Didáctica de la literatura infantil*, Universidad de Extremadura.
- Paredes, E., Velasco, M. E. *La literatura infantil*, Universidad de Pamplona. Recuperado de www.unipamplona.edu.co:file:///C:/Users/beatr/Downloads/Literatura%20Infantil.pdf (29.06.2020)
- Warnock, H.M. (1978), *Special education needs. Report of the committee of Enquiry into Education of Handicapped children and young people*. Her Majesty's Office, Londres.

WEBGRAFÍA.

AMIGOS DE PAPEL, Página Web Oficial, <http://www.amigosdepapel.es> , 04.07.2020

ARASAAC, Página Web Oficial, <http://www.arasaac.org> , 04.07.2020

PICTOCUENTOS, Página Web oficial, <http://www.pictocuentos.com> , 04.07.2020

LIVEWORKSHEETS, Página Web Oficial, <http://es.liveworksheets.com> , 04.07.2020

MIS COSAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL, Blog,

<https://miscosasdeeducacionespecial.blogspot.com/>, 04.07.2020

YOUTUBE, Canal toycantando, <https://www.youtube.com/watch?v=ZKWX9qAS-Bg>

<https://www.youtube.com/watch?v=nBm7tu9EaZY>

8. ANEXOS.

ANEXO 1. *El Patito Feo* en PICTOCUENTOS.COM



Había una vez una granja donde vivían muchos animales: vacas, ovejas, conejos, cerdos y mamá pata.

HABÍA	UNA	VEZ	UNA	GRANJA	DONDE	VIVÍAN	MUCHOS	ANIMALES
	UNA		UNA					
VACAS	OVEJAS	CONEJOS	CERDOS	Y	MAMÁ	PATA		
				Y				

ANEXO 2. *El Patito Feo*. ACTIVIDAD INTERACTIVA EN LIVEWORKSHEETS.COM

EL PATITO FEO

EL PATITO FEO

1. Lee y escucha el siguiente cuento.

2. Une con flechas cada imagen con el nombre del personaje correspondiente.







3. Haz clic en la respuesta correcta.

- ¿De qué color era Patito Feo?

- ¿Por qué estaba triste Patito Feo?

- ¿En qué animal se convirtió Patito Feo?

- ¿Qué pasó al final con "Patito Feo"?



ANEXO 3. El Patito Feo. VOCABULARIO Y CUENTO DE ARASAAC. ORG

EL PATITO FEO

Vocabulario
Cuento

Los símbolos utilizados son obra de Sergio Palao para CATEDU (<http://catedu.es/arsaac/>) que los publica bajo licencia Creative Commons. Lucía Fernández <http://luciacofortino.blogspot.com.es> <http://dificultadessectores.blogspot.com.es/view/flipcard>

VOCABULARIO

LUGARES

¿DÓNDE ESTÁ?

ESTÁ

EN

EL

ESTANQUE

UN

DÍA

MAMÁ

PATA

PUSO

HUEVOS

ESTUVO

SOLO

MUCHOS

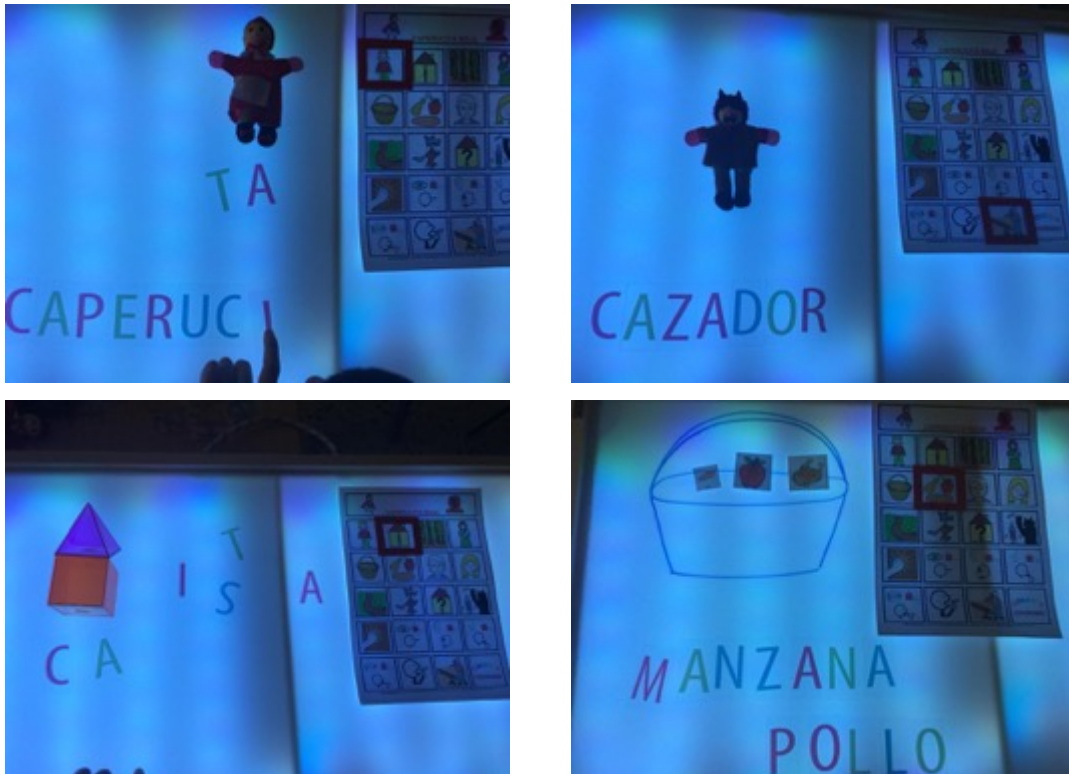
DÍAS,

POR

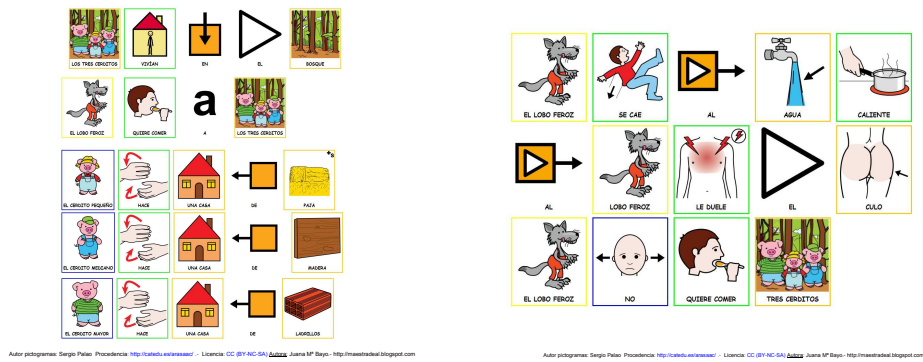
EL

CAMPO

ANEXO 4. Caperucita Roja. ACTIVIDAD CON MESA DE LUZ.



ANEXO 5. *Los Tres Cerditos*. CUENTO ADAPTADO CON PICTOGRAMAS DE ARASAAC.ORG



ANEXO 6. *Los Tres Cerditos*. ACTIVIDAD CON LUZ NEGRA.

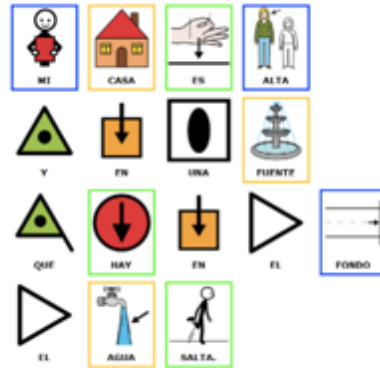


ANEXO 7. *Cómo es mi casa.* ARASAAC.ORG

Douglas Wright
CÓMO ES MI CASA





Autor pictogramas: Sergio Fábio. Procedencia: <http://catedu.es/arasaac/>
Licencia: CC (BY-NC-SA)
Adaptación: José Manuel Marcos y David Romero (ARASAAC)



MI CASA ES ALTA
Y EN UNA FUENTE
QUE HAY EN EL FONDO
EL AGUA SALTA.

ANEXO 8. HISTORIA SOCIAL SALIDA AL TEATRO

Subimos al autobús y nos sentamos.

Cuando acabe el teatro aplaudimos mucho.




ANEXO 9. *El Monstruo de colores.* ACTIVIDAD CON DADO DE LAS EMOCIONES.



ANEXO 10. *El Monstruo de colores.* MARCAPÁGINAS.



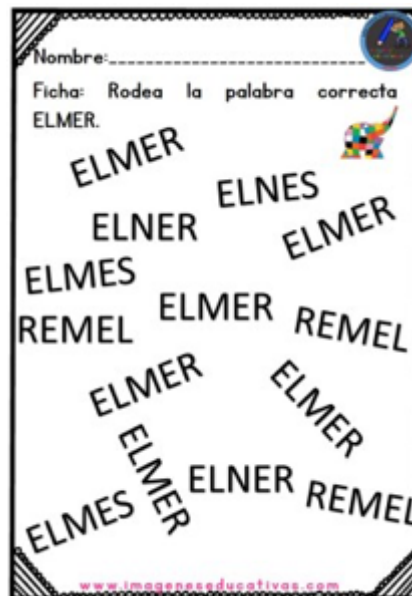
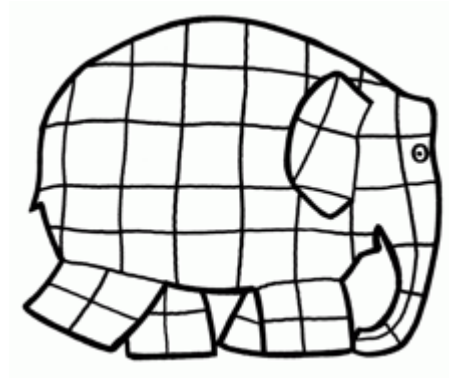
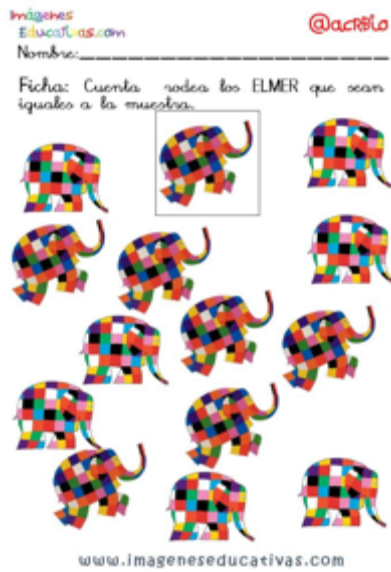
ANEXO 11. *El Monstruo de colores.* MURAL DE TARROS DE LAS EMOCIONES.



ANEXO 12. *¿Somos amigos?* ACTIVIDAD ACCIONES.



AEXO 13. *Elmer*. FICHAS.



ANEXO 14. RESEÑA EN EL BLOG DEL CENTRO CON ARAWORD.



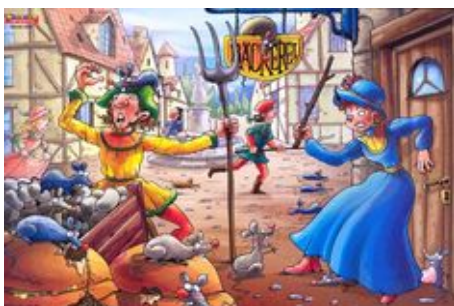
ANEXO 15. VISITA A LA BIBLIOTECA.



ANEXO 16. *Hansel y Gretel*. ACTIVIDAD RULETA.



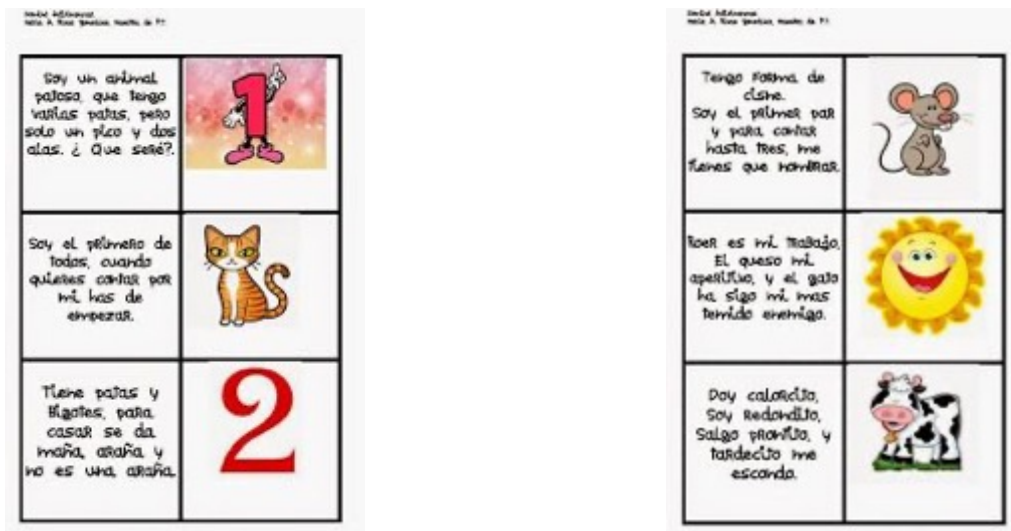
ANEXO 17. *El Flautista de Hamelín*. ORDENAR LAS ESCENAS DEL CUENTO.



ANEXO 18. Rapunzel. PINTAMOS SOBRE LIENZOS TRANSPARENTES.



ANEXO 19. Adivinanzas. TRABAJAMOS LAS ADIVINANZAS CON LÁMINAS.



ANEXO 20. Teatro Peter Pan. CREACIÓN DE DECORADOS.



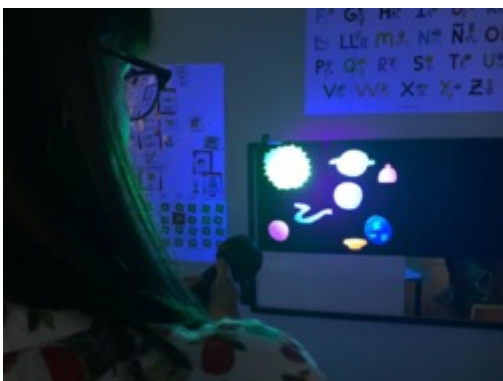
ANEXO 21. Teatro Peter Pan. CREACIÓN DE VESTURARIO.



ANEXO 22. El Sol tiene frío. CREACIÓN DE UN MÓVIL.



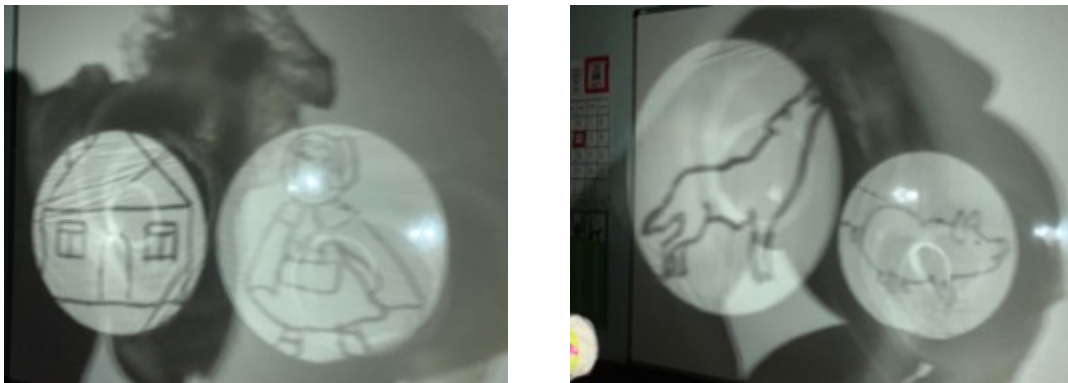
ANEXO 23. El Sol tiene frío. ACTIVIDAD CON LUZ NEGRA.



ANEXO 24. *El lobo solo buscaba WIFI*. ACTIVIDAD CON SACOS.



ANEXO 25. *El lobo solo buscaba WIFI*. TEATRO DE SOMBRAS.



ANEXO 26. VISITA A LA BIBLIOTECA.

