



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social (FEyTS)

Grado de educación Infantil

Departamento de pedagogía

Trabajo de fin de grado:

**“Programa de desarrollo de competencias de lectoescritura para un
alumno con TEA”**

Presentado por: Sandra Sanz Zalama para optar al grado de Educación
Infantil por la universidad de Valladolid

Tutelado por: María Jiménez Ruiz

RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado titulado “Programa de desarrollo de competencias de lectoescritura para un alumno con TEA”, plantea el diseño y elaboración de una serie de actividades enfocadas al desarrollo de competencias previas necesarias para el impulso del aprendizaje de la lectoescritura. El programa ha sido específicamente diseñado para un estudiante con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) teniendo siempre en cuenta sus necesidades, momento evolutivo y centros de interés.

Las actividades planteadas están enfocadas al desarrollo de competencias establecidas por la actual ley de educación para el ciclo en el que el alumno está escolarizado, siguiendo las metodologías de evaluación propuestas.

A pesar de ser un programa específico para un alumno con TEA, puede ser fuente de inspiración para otros programas.

PALABRAS CLAVE

Trastorno del espectro autista (TEA); Lectoescritura; Propuesta pedagógica

SUMMARY

This final degree project titled "Program for the development of reading and writing skills for a student with ASD" proposes the design and preparation of a series of activities focused on the development of prior skills necessary to promote literacy learning. The program has been specifically designed for a student with a diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD) always considering his needs, developmental moment and points of interest.

The activities proposed are focused on the development of skills established by the current education law for the cycle in which the student is enrolled, following the proposed evaluation methodologies.

In spite of being a specific program for a student with ASD, it can provide inspiration for other programs.

KEYWORDS

Autism Spectrum Disorder (ASD); Reading and writing skills / Literacy ; Pedagogical proposal

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| OBJETIVOS..... | 2 |
| JUSTIFICACIÓN..... | 2 |
| FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 5 |
| 1.- DEFINICIÓN Y ASPECTOS TEÓRICOS GENERALES SOBRE EL ALUMNADO CON TEA..... | 5 |
| 1.1.- Fundamentación básica sobre el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).. | 5 |
| 1.2.- Teorías cognitivas TEA | 6 |
| 1.3.- Indicadores de desarrollo. Comparativa de las características entre niños normotípicos y alumnado con TEA en 4-5 años..... | 7 |
| 1.4.- Estructura y estrategias visuales en el entorno de la escuela. | 8 |
| 1.4.1.- Metodología TEACCH..... | 9 |
| 2.- DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL | 14 |
| 2.1.- Prerrequisitos necesarios para que sea posible un correcto desarrollo de la lectoescritura | 14 |
| 2.2.- Factores que intervienen para que se dé un correcto desarrollo de la lectoescritura | 16 |
| 2.3.-Modelos de enseñanza de la lectoescritura | 17 |
| 3.- ESTRATEGIAS PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN ALUMNADO CON TEA..... | 18 |
| 3.1.- Intervención en alumnado TEA con lenguaje previamente adquirido..... | 18 |
| 4.- SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN E INTERVENCIÓN ... | 19 |
| 4.1.-Comunicación alternativa y aumentativa (CAA)..... | 21 |
| METODOLOGÍA O DISEÑO | 21 |
| PROPUESTA DIDÁCTICA | 22 |
| INTRODUCCIÓN:..... | 22 |
| CONTEXTUALIZACIÓN | 24 |
| Características del alumno | 24 |
| Características grupo Aula | 26 |
| METODOLOGÍA..... | 27 |
| Contenidos | 30 |
| Prerrequisitos en los cuales se han detectado dificultades y que son necesarios para el desarrollo de la lectoescritura:..... | 30 |

| | |
|--|----|
| Programa para fomentar la lectoescritura con TEA | 40 |
| EVALUACIÓN | 49 |
| ANÁLISIS DE RESULTADOS/ ANÁLISIS DAFO | 50 |
| CONCLUSIONES FINALES Y AGRADECIMIENTOS | 51 |
| BIBLIOGRAFIA Y REFERENCIAS | 54 |
| ANEXOS | 59 |
| Anexo 1: Actividad atencional 4: | 59 |
| Anexo 2: Actividad atencional 5: | 60 |
| Anexo 3: Actividad atencional 6: | 61 |
| Anexo 4: Actividad memorística 1: | 61 |
| Anexo 5 Actividad memorística 3: | 62 |
| Anexo 6: Actividad memorística 4: | 62 |
| Anexo 7: Actividad lectoescritura 2: | 62 |
| Anexo 8: Actividad lectoescritura 3: | 62 |
| Anexo 9: Actividad lectoescritura 5: | 63 |
| Anexo 10: Actividad lectoescritura 6: | 63 |

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de fin de grado (TFG), se ha elaborado por dos motivos principales, uno la necesidad de seguir estudiando, investigando y aprendiendo sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), trastorno muy común que nos afecta a todos. El consenso internacional avala 1 de cada 100 nacimientos, (Autism-Europe aisbl 2015), investigaciones más recientes que afirman que 1 de cada 36 menores de 8 años podrían presentar TEA (CDC, 2023). En las tres ocasiones que he realizado mis prácticas, tanto del grado superior como de la carrera he tenido algún alumno con TEA, todos con aspectos en común y sin embargo cada uno de ellos era único y diferente. Es por ello que he creído conveniente seguir formándome sobre este tema, pues considero que como futura maestra de educación infantil debo conocerlo a la perfección para sacar el máximo partido de cada alumno independientemente de su situación personal o características, facilitando la inclusión de cada alumno en su aula ordinaria.

Por otra parte, en el último periodo de prácticum que realicé, se cruzó por mi camino del aprendizaje un alumno con TEA, con el cual trabajé mano a mano desde el principio, este desconocimiento que comentaba anteriormente hizo que en muchas ocasiones este alumno y yo no nos comprendiéramos pues no nos sabíamos comunicar y, sin embargo, con el tiempo aprendí que los métodos que realizaba con otros alumnos y eran eficaces con él no era así. Investigué, probé otras metodologías que fueron resultando más efectivas. Cada vez que están funcionaban y se daban aprendizajes en él estos resultaban muy gratificantes, creo que tanto para mí como para él.

Fue ese el momento en el cual decidí que mi TFG era una oportunidad de crecimiento y desarrollo en este ámbito. Por ello hoy he elaborado un programa donde facilitar el proceso de adquisición de la lectoescritura a un alumno con TEA.

¿Por qué lectoescritura? Es difícil responder a esa pregunta puesto que son muchos las competencias a trabajar, todas ellas igual de importantes, sin embargo, era una de las que más se trabajaban en el aula y una de las que menos comprendía él alumno, así que decidí crear un programa que le permitiera el acceso a dicha competencia.

No he tenido la oportunidad de ponerlo en práctica. Es por ello que este trabajo es una propuesta de intervención, que, aunque me hubiera gustado desarrollar y evaluar, me ha servido para aprender y para crecer como futura profesional. Además, espero que pueda

ayudar y ser de utilidad a más personas que se encuentren con la problemática de enseñar lectoescritura a alumnos que presentan TEA.

OBJETIVOS

Los objetivos que se han planteado con el presente trabajo son los siguientes:

- Desarrollar un documento
- Realizar una búsqueda bibliográfica
- Realizar investigación teórica
- Plantear propuesta didáctica
- Analizar puntos fuertes y débiles del trabajo
- Hacer una autorreflexión final

JUSTIFICACIÓN

A continuación, se presenta una tabla con las competencias tanto generales como específicas del grado de educación infantil que se han aplicado en el presente trabajo de fin de grado. En ella se puede observar la competencia y el momento de puesta en práctica.

Tabla 0

Competencias aplicadas al TFG

| COMPETENCIA | APLICACIÓN |
|--|---|
| Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje | En los momentos de observación en el aula y de desarrollo de la propuesta didáctica del TFG. |
| Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética | En el periodo de investigación y de recopilación bibliográfica, así como en el periodo de desarrollo de las conclusiones finales. |
| Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa. | Observar y valorar la información obtenida durante el periodo de prácticum II, para posteriormente elaborar el presente TFG y poder justificarlo. |

| | |
|--|--|
| <p>Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.</p> | <p>En todo el momento de recopilación bibliográfica para desarrollar la parte teórica del TFG.</p> |
| <p>El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.</p> | <p>Desde el momento que se comienza a elaborar el presente trabajo, garantizando así la igualdad de oportunidades del alumno con TEA</p> |
| <p>Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.</p> | <p>Investigar sobre la parte teórica observarla en el aula y aplicarla en el TFG en la propuesta didáctica.</p> |
| <p>Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.</p> | <p>Elaborar la propuesta didáctica, aplicando diferentes metodologías de trabajo para mejorar el desarrollo de la lectoescritura en un alumno con TEA y por tanto intentar mejorar la calidad educativa.</p> |
| <p>Capacidad para identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención.</p> | <p>Observar y analizar las dificultades que la lectoescritura le suponía al alumno con TEA, incluida ahí la atención (la cual queda explicada a lo largo del presente TFG)</p> |
| <p>Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro o maestra en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen.</p> | <p>Informar a mis tutoras de lo observado y de las ideas planteadas sobre el TFG</p> |
| <p>Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.</p> | <p>Desarrollo del programa de lectoescritura para facilitar los aprendizajes al alumno.</p> |

| | |
|---|--|
| Capacidad para dominar las técnicas de observación y registro | Momentos de observación y registro que se han dado en el aula, para poder desarrollar el TFG. |
| Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización. | Leer y trabajar con la ley que regula la educación infantil para poder plantear mis actividades. |
| Ser capaces de realizar experiencias con las tecnologías de la información y comunicación y aplicarlas didácticamente. | Actividades que se desarrollan con las TIC |
| Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de la etapa de educación infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. | Conocer la ley para saber las competencias que se trabajan en educación infantil relacionadas con la lectoescritura. |
| Favorecer el desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita. | Desarrollo de las actividades de lectoescritura. |
| Favorecer hábitos de acercamiento de los niños y las niñas hacia la iniciación a la lectura y la escritura. | Desarrollo de la propuesta didáctica de lectoescritura. |
| Conocer y saber utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura. | Actividades planteadas sobre lectoescritura. |

Además de las competencias trabajadas, también se ha decidido llevar a cabo el siguiente programa de desarrollo de la lectoescritura con TEA principalmente por el gran interés que me ha generado aprender a trabajar con alumnos con dicha problemática.

En concreto, el alumno que tuve en el periodo de prácticum II ha generado en mi la necesidad de ampliar mis conocimientos en el ámbito puesto que considero muy relevante que todos los niños tengan los mismos derechos y las mismas oportunidades de aprendizaje. Por lo que se hacía necesario desarrollar actividades que trabajasen los mismos contenidos que se estaban aplicando en el aula, pero con diferente metodología para que fueran más accesibles al alumno.

Además, el TEA en la actualidad está muy presente en todas las aulas por ello considero que para ser buena profesional debo implicarme al máximo y conocer más sobre TEA para poder garantizar los procesos de enseñanza aprendizaje a todos mis alumnos.

Debo resaltar la gran oportunidad que se me presentó puesto que mi tutora del TFG es especialista en TEA, por lo cual era una gran oportunidad de aprendizaje que no debía desaprovechar.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.- DEFINICIÓN Y ASPECTOS TEÓRICOS GENERALES SOBRE EL ALUMNADO CON TEA

1.1.- Fundamentación básica sobre el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).

Comúnmente conocido como autismo, el trastorno del espectro del autismo (TEA) es, según el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (2014) un conjunto de alteraciones del neurodesarrollo que afecta a la configuración del sistema nervioso y al funcionamiento cerebral, impactando principalmente en dos áreas diferenciadas, una refiere a todo lo relacionado con el desarrollo sociocomunicativo mostrando por tanto dichas personas dificultades para relacionarse con los demás o mantener una conversación fluida, y la otra con lo referido a la flexibilidad de pensamiento por lo que suelen mostrar un patrón de intereses, gustos y actividades restringidas.

El trastorno del espectro del autismo es muy amplio y variado es por ello que no se da de la misma forma en todos los niños, sino que las características son heterogéneas y diversas de unos a otros. No presentan un patrón de sintomatología idéntico. TEA no siempre viene acompañado de discapacidad intelectual de hecho, puede ir acompañado de una elevada capacidad cognitiva, también se ha observado que en muchas ocasiones las personas con TEA centran su actividad espontánea en conductas repetitivas.

Dichas características no se dan de la misma forma a lo largo de la vida del individuo, pues estas pueden variar en cuanto a manifestación en intensidad se refiere.

El origen del TEA aun es algo incierto, pues se desconoce si hay un único gen que esté vinculado a ello, sin embargo, se ha demostrado que está causado por múltiples factores,

mutaciones e interacciones con el entorno, como las características de los progenitores o las situaciones que se dan durante el parto. (Autismo España, s.f)

Las personas con TEA presentan una serie de características, que son las siguientes: (Autismo España, s.f)

Especificidad: las características son específicas, aunque a veces puedes aparecer de la mano de otras como las mencionadas anteriormente, por ejemplo, discapacidad intelectual.

- Invisible: no se la relaciona con rasgos físicos característicos como en el caso del síndrome de Down, por lo que solo afecta a nivel cognitivo y principalmente comportamental.
- Variabilidad: como se ha mencionado anteriormente el TEA es muy diverso, por lo que no hay dos personas iguales, sino que cada una de ellas presenta unas características diferentes que podrán variar a lo largo de la vida.

1.2.- Teorías cognitivas TEA

Se han elaborado diferentes teorías con el fin de facilitar la comprensión del TEA, entre ellas encontramos la teoría de la mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985), de la coherencia central débil (Frith y Happè, 1994), de la disfunción ejecutiva (Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991) y del fallo en la intersubjetividad (Trevarthen, 1982). A continuación, se va a proceder a explicarlas brevemente.

Según el déficit en la **teoría de la mente** (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985): las personas con TEA tienen dificultades de comprensión en cuanto a inteligencia social se refiere, es decir, les cuesta comprender lo que piensa y sienten tanto el resto de personas como ellos mismos. Sin embargo, recientemente se ha demostrado que a estas personas les resulta más sencillo comprender los eventos del mundo físico y que son más organizados.

La **teoría de la coherencia central débil** (Frith y Happè, 1994): desarrollada por Uta Frith en 1.989 explica las anomalías en los procesos cognitivos de las personas con TEA, cómo procesan la información y cómo solventan las dificultades en las interacciones sociales.

La forma en la que ellos procesan la información hace que perciban mejor los detalles y no la globalidad. Esta manera de percibir la información provoca dificultades principalmente en el área socio-emocional.

Una metáfora muy útil para entender en qué consiste la coherencia central débil es imaginarnos que enrollamos una hoja de papel en forma de tubo y con un ojo cerrado lo aplicamos contra el otro ojo abierto, como si fuera un telescopio, y miramos el mundo a través de él: se ven los detalles, pero no se percibe el contexto (Attwood, 2002).

La **teoría de la disfunción ejecutiva** (Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991): plantea la hipótesis de que el TEA es el resultado de la carencia en flexibilidad cognitiva, planificación que son las que permiten organizar las relaciones.

La **Teoría del fallo en la intersubjetividad** (Trevarthen, 1982): analiza cómo, de manera intuitiva, se comprenden las intenciones de los demás. El concepto de intersubjetividad (Trevarthen, 1982) se refiere a un proceso en que la actividad mental, incluyendo la conciencia, motivación e intenciones, cognición y emoción, es transferida entre las mentes. Las personas con TEA encuentran dificultades en dichas interacciones intuitivas, estas interacciones intuitivas son las que permiten y asientan las bases de lo serán las relaciones sociales más complejas que se irán desarrollando en el futuro de la persona.

1.3.- Indicadores de desarrollo. Comparativa de las características entre niños normotípicos y alumnado con TEA en 4-5 años.

La tabla que se presenta a continuación, muestra los indicadores del desarrollo de un alumno normotípico (Martínez, 2022) dónde podemos apreciar las características distintivas entre un alumno normotípico y uno con TEA, lo cual nos permitiría detectar o al menos sospechar de un caso como este en nuestra aula de no estar previamente diagnosticado.

Tabla 1

Características alumnado normotípico y TEA en 4-5 años

| CARACTERÍSTICAS 4-5 AÑOS | |
|--|---|
| ALUMNADO NORMOTÍPICO | ALUMNADO CON TEA |
| <p><u>Comunicación:</u> Habla de sus intereses, canta canciones, relata cuentos dice su nombre y apellidos, narra historias breves, habla con claridad, usa tiempo verbal futuro</p> | <p><u>Comunicación:</u> No utiliza correctamente el yo y el tú, dificultad para mostrar emociones, posee dificultades en comunicación y lenguaje</p> |
| <p><u>Relaciones interpersonales:</u> Da importancia a las relaciones con el grupo de iguales, le gusta complacer a los amigos, le gusta jugar con niños en lugar de jugar solo</p> | <p><u>Relaciones interpersonales:</u> No muestra interés por las relaciones sociales, ignora a los niños, no les responde cuando le hablan, prefiere jugar solo</p> |
| <p><u>Juego:</u> Sigue y respeta las reglas, es creativo, realiza juego simbólico</p> | <p><u>Juego:</u> Realiza juego paralelo, no sigue instrucciones, juega siempre a lo mismo, no varía los juegos ni los juguetes</p> |
| <p><u>Generales:</u> Utiliza los cubiertos con autonomía, va al baño solo, expresa emociones y sentimientos, es capaz de concentrarse y prestar atención</p> | <p><u>Generales:</u> Se distrae con facilidad, no le gusta realizar actividades cotidianas como ir a baño, comer, dormir, tiene comportamientos extremos</p> |

1.4.- Estructura y estrategias visuales en el entorno de la escuela.

Proporcionando al alumnado con TEA una estructura visual que aporte consistencia a la información aportada, se facilita la comprensión de las instrucciones para la realización del trabajo, ya que solo las ayudas verbales que proporcionan los maestros no suelen ser suficientes para comprender el funcionamiento de la actividad a desarrollar.

La estructura visual se basa en tres componentes principales que son los siguientes: (Hume, 2011)

- **Instrucciones visuales:** se proporciona información sobre donde comenzar y la secuencia de pasos.
- **Organización visual:** información sobre cómo está distribuido el espacio y los materiales
- **Claridad visual:** es la información más importante de la actividad.

Algunos autores afirman que el alumnado con TEA tiene como punto fuerte la comprensión de la información visual en comparación con las carencias que tienen a la hora de interpretar la información de tipo verbal (Mesibov et al., 2005; Quill, 1997). Aunque hay diversidad de opiniones respecto a la generalización de esta afirmación, Además, suelen presentar dificultades en cuanto a la organización de material se refiere, esto es causado por los déficits en el funcionamiento ejecutivo, así como también pueden presentar dificultades a la hora de discriminar la información relevante de la que es secundaria (Mesibov et al., 2005). Es por ello, que se hace necesario organizar el espacio de trabajo, en el caso el aula, para que la información que le rodea sea útil y comprensible para él. En el siguiente apartado se presenta una metodología con evidencias científicas respecto a las afirmaciones planteadas anteriormente.

1.4.1.- Metodología TEACCH.

La metodología TEACCH (programa para el tratamiento y educación de niños con autismo y discapacidades de comunicación relacionadas) fue creado en Carolina de norte con el fin de mejorar la comprensión del TEA. (Autismo diario, s.f)

El objetivo principal es prevenir la institucionalización y preparar a estas personas para la vida y el trabajo. En cuanto a los objetivos educativos, el TEACCH pretende mostrar al alumno el significado del entorno que le rodea, es decir, pretende que los alumnos identifiquen los patrones que hay en la vida cotidiana y sepan desenvolverse en el medio sin ayuda de un adulto, en definitiva, dotar de significado el mundo y la cultura que le rodea.

Uno de los principios de la metodología TEACCH es la importancia de facilitar al alumno la información a través de ayudas visuales y no solo verbales, pues como se ha mencionado anteriormente se ha comprobado, de forma generalizada la eficacia de las indicaciones visuales frente a las verbales en el alumnado con TEA. Además de las ayudas visuales con acompañamiento verbal, se hace necesario mostrar a estos alumnos el concepto de terminado, pues muchas veces son incapaces de discernir el final de una

actividad, pues el hecho de desconocer cuanto tiempo dura una actividad puede generar angustia y frustración.

Según Rivière (1998) siempre que trabajemos con alumnado con TEA es imprescindible crear ambientes estructurados y predictibles para generar contextos educativos de aprendizaje adecuados.

En general en la vida, todos y cada uno de nosotros necesitamos seguir una rutina, en educación infantil esto es algo verdaderamente importante pues les ayuda a comprender el tiempo y a conocer cuál será la siguiente actividad del día, sin embargo, en TEA esto cobra aun mayor importancia ya que además de la orientación temporal, evita el que el niño cree su propia rutina la cual es fácil que no sea adecuada y que no vaya relacionada con nuestros intereses. Por último, las rutinas deben ser siempre flexibles en función de las necesidades del alumno en cada momento.

La enseñanza estructurada surge por la necesidad de adaptación de la práctica educativa a las formas de comprensión del alumnado con TEA, es decir, que ha sido diseñada para permitir el aprendizaje en dichos alumnos moldeándose a las diferencias neurológicas. Por lo tanto, responde a necesidades comunicativas, de atención y memoria, etc.

La estructura está diseñada en diferentes niveles y se coloca en forma de pirámide como en el ejemplo que podemos observar a continuación:

Figura 1

Pirámide de la estructura del TEACCH



La estructura física hace que el entorno sea comprensible para el niño, este organizado y sea más claro de entender, lo primero es reorganizar el mobiliario según las necesidades del alumno. Dónde y cómo se va a situar, esto fomenta la independencia del alumno pues conoce el entorno y sabe desenvolverse y moverse dentro de él.

Figura 2

Estructura física de un aula TEACCH



También es importante la colocación del adulto respecto a la situación del alumno para el trabajo individual, para ello se diferencian tres opciones, dependiendo de la exigencia social, de la atención, o de la independencia del alumno, estas se pueden apreciar en las siguientes figuras:

Figura 3

Forma de trabajo cara a cara

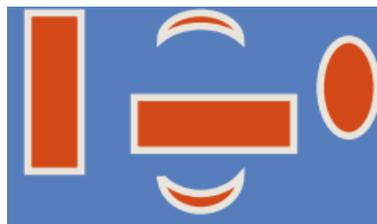


Figura 4

Forma de trabajo detrás del alumno

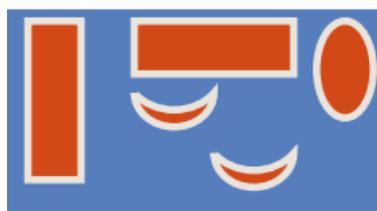
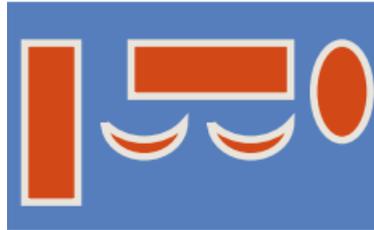


Figura 5

Forma de trabajo uno al lado del otro



Este programa utiliza agendas de uso individual, atiende a las necesidades de los alumnos y les facilita comprender lo que tienen que hacer, estas agendas fueron diseñadas por los problemas de memoria que suele presentar el alumnado con TEA, así como las dificultades de comprensión verbal que se han mencionado anteriormente. Suelen estar escritas con forma de diario y con horarios para los alumnos que o tengas comprensión lectora o que no sepan leer estas agendas se diseñan con dibujos o fotos que ellos conozcan y puedan entender. Estas agendas promueven la independencia del alumno.

Figura 6

Agenda TEACCH



Esta metodología facilita al alumno un sistema de trabajo independiente que tienen como objetivo comunicar 4 tipos de información diferente, que son:

- El trabajo a realizar
- La cantidad de trabajo
- Saber que están avanzando y que han terminado
- Qué hacer cuando termine la actividad

Los sistemas de trabajo, al igual que la mayor parte de la información que se proporciona, se hace de forma visual, el alumno sabe lo que hay que hacer según lo que aparece en su sistema de trabajo, cuando va realizando las actividades va quitando las etiquetas y guardándolas así es conocedor de cuál es la siguiente actividad y cuando finaliza el tiempo de trabajo. Siempre se trabaja de izquierda a derecha siendo lo último un recipiente de terminado, el cual además de ser un elemento organizativo también es un gran motivante para el alumnado con TEA.

Es por todo ello por lo cual se ha creído conveniente aplicar dicha metodología al aula, ya que se ha detectado que el alumno a la hora de trabajar en muchas ocasiones se encuentra perdido, pues a pesar de las explicaciones previas, no identifica la tarea que toca realizar en el día de hoy, ni cómo ha de realizarla, por tanto, gracias a este sistema de trabajo le facilitamos al niño autonomía e independencia, así como la comprensión del espacio que le rodea.

Dado que el presente proyecto va encaminado a iniciar al niño en los aprendizajes lectoescritores, se creará un rincón de trabajo específico de lectoescritura, donde pueda trabajar los contenidos en un espacio libre de distracciones, con material específico para el desarrollo de la misma.

Figura 7

Sistema de trabajo según metodología TEACCH



2.- DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Según Viñao (1999) antiguamente los conceptos de lectura y escritura eran independientes, primero se enseñaba a leer y después a escribir, años después apareció el concepto que sigue vigente en la actualidad, el concepto lectoescritura, pues con él los aprendizajes de ambas habilidades van de la mano y se desarrollan en paralelo.

2.1.- Prerrequisitos necesarios para que sea posible un correcto desarrollo de la lectoescritura

Los teóricos conductistas observaron que no se puede realizar ningún aprendizaje sin haber conseguido una serie de capacidades previas a las cuales denominaron prerrequisitos.

Estos prerrequisitos son muy variados según los autores, y sin ellos consideraban que no se podía aprender a leer ni a escribir, los más nombrados son: (Sancho 2014)

- Dominio del esquema corporal
- Lateralidad definida
- Coordinación óculo-manual
- Dominio lenguaje oral
- Dominio nociones espaciales
- Capacidad de atención y memoria

Se consideraron indispensables para poder iniciar el aprendizaje de la lectura, aunque esto no siempre se dio así en los estudios realizados, por lo que se deben considerar estos prerrequisitos como importantes, pero no como indispensables para que se dé el aprendizaje.

Solé (2012) dice que lo que un niño necesita para aprender a leer y escribir es lo mismo que necesita para pensar, es decir que, si demuestra que es capaz de pensar de razonar, es capaz de aprender a leer y escribir, además influye el contexto en el que el niño se desenvuelve. Según Solé los verdaderos requisitos son:

- Tener ganas e intención por leer
- Estrategias cognitivas de comprensión bien definidas
- Saber poner en juego esquemas previos de conocimiento (lo que saben del mundo)

La edad para empezar a leer está más relacionada con la calidad y cantidad de estímulos que recibe el niño que con una edad determinada.

Las personas con trastorno del espectro autista suelen presentar dificultades relacionadas con la atención, por lo cual pierden mucha de la información proveniente del mundo que les rodea. Esta información social afecta directamente al desarrollo del comportamiento adaptativo.¹

Después de muchos estudios realizados, se concluyó que las personas con TEA muestran dificultades para cambiar de foco de atención, es decir, se centran en un objeto e ignoran los estímulos que hay a su alrededor, además también se ha concluido que los alumnos con TEA muestran clara preferencia por los objetos antes que, por lo social, es decir, caras, personas etc.

Kanner relacionó las dificultades de atención con la inflexibilidad y con las dificultades en los contextos que suponían mayor interacción social.

Según Ventoso (200), una táctica adecuada para trabajar la lectoescritura con alumnado que presenta dificultades para centrar la atención es ampliar el tamaño de la letra.

En relación con la memoria o la capacidad que tenemos de recordar los hechos o acontecimientos sucedidos con anterioridad. En TEA la memoria suele estar relacionada en menor medida con las experiencias sociales y/o emocionales. Según un estudio reciente llevado a cabo por Zamoscik, et al. (2016) se concluyó que la mayor parte de los niños con TEA presentan recuerdos que relacionaban con elementos sensoriales.

Según múltiples investigaciones de diferentes autores la memoria de trabajo suele ser la más afectada en la población con TEA, por otra parte, también presentan dificultades para recordar acontecimientos personales. Estos factores dificultan el aprendizaje de la lectoescritura en particular y cualquier aprendizaje en general, pues al no permanecer en la memoria se olvidan con facilidad y por lo que presentan mayores dificultades para adquirirlos que un niño normotípico.

Uno de los mayores problemas relacionados con la memoria de trabajo es que presentan altas dificultades para pasar los conocimientos de la memoria a corto plazo a la memoria

¹ El comportamiento adaptativo son las habilidades que el ser humano adquiere de la información que recibe del medio y que nos permiten desenvolvernó en la sociedad que nos rodea, así como en la vida cotidiana.

a largo plazo, es por ello que muchas veces el aprendizaje de hoy no se recuerda mañana, ya que no queda consolidado en la mente.

2.2- Factores que intervienen para que se dé un correcto desarrollo de la lectoescritura

En lo referente a la edad en la que es recomendable iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura todas las investigaciones que se han llevado a cabo coinciden en que es un error esperar hasta los cinco años para iniciarles en dichos aprendizajes. Según varios autores, Jiménez y O'Shanahan (2008) el intervalo de edad más apropiado es el que está comprendido entre los dos y los cinco años, siendo el factor más importante ser capaces de crear un ambiente pedagógico apropiado y utilizar una metodología didáctica correcta.

Doman (2000). Cuestiona que los factores más importantes para el aprendizaje de la lectura son la discriminación viso-espacial y audio-temporal. Según este autor, el factor más importante es la curiosidad que se da en los niños independientemente del nivel intelectual de cada uno de ellos.

La mejor oportunidad que les podemos brindar a los alumnos está en manos de los maestros, pues nosotros debemos aprovechar el interés por la lectura que poseen los niños, otorgando un clima y contexto adecuados y a través de metodologías activas y participativas y novedosas que despierten aún más la curiosidad de los más pequeños hacia la lectura.

La doctora Chall (s.f.), concluyó después de un estudio realizado con niños de iguales características, pero de diferentes edades que existe una correlación negativa entre edad y resultados en el aprendizaje de la lectura, pues cuanto más pequeño es el niño, mejores serán sus resultados en lectura.

Tal y como dijo Ausubel (1983) no se puede hablar de madurez haciendo referencia este concepto solamente al desarrollo de las capacidades del niño, sino que este desarrollo hay que relacionarlo con dificultad de las tareas propuestas.

No podemos dejar de lado un factor clave para que se den de forma positiva todos los aprendizajes, dicho factor es el social, el entorno social del niño, es decir, la familia. Además de colegio, la familia es principal agente socializador del niño, con el cual pasan la mayor parte del tiempo por lo que es el encargado de ofrecer al niño estímulos que

favorecen los aprendizajes, de igual modo si no es adecuado los dificulta. (Bronfenbrenner 1976)

2.3.-Modelos de enseñanza de la lectoescritura

Son muchos los métodos que se conocen en la actualidad, la mayoría siguen los mismos patrones y principios. La principal diferencia entre ellos la encontramos en la utilización de los procedimientos, las estrategias y de las técnicas de motivación, incluso en el uso de los materiales.

Según estableció Braslavsky (2005). Para conocer los métodos utilizados frecuentemente en cuanto a enseñanza de la lectura en su nivel inicial, se podría decir que hay dos principales:

- Métodos de marcha sintética
 - o Alfabético o fonológico
 - o Silábico
- Métodos de marcha analítica
 - o Global

Aunque no en la actualidad ninguno de los dos suele utilizarse de forma pura pues suele ser más frecuente encontrar una mezcla de ambos: el método mixto, ya que ninguna de las dos corrientes por sí solas es efectiva en su totalidad.

Según Castillo et al. (2010). El **método sintético** es aquel que partiendo del estudio de los elementos más simples (bien sean los grafemas, bien los fonemas o las sílabas) tiene como objetivo final que el niño conozca y domine las estructuras más complejas (bien sean las palabras o las frases) a través de síntesis sucesivas que ejecuta con dichos elementos.

El **método analítico o global**, está basado en la teoría de la Gestalt de Köhler (Oviedo, 2004) y parte del estudio de las estructuras complejas significativas (frases o palabras) para que al final del proceso el niño sea capaz de conocer y distinguir los elementos más simples (las sílabas y las letras).

El **método mixto** utiliza simultáneamente ambos procesos ya sea partiendo de los más simples primero o de los más complejos.

3.- ESTRATEGIAS PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN ALUMNADO CON TEA

Cómo se ha mencionado anteriormente una de las mayores dificultades que encontramos en el alumnado con TEA es la falta de comprensión de las directrices que se formulan de manera verbal, es decir, toda aquella información que ha de ser captada por el canal auditivo en muchas ocasiones se pierde, sin embargo, según conecTEA (s.f.) las personas con TEA cuentan con una gran capacidad de memoria visual, es por ello que cualquier información que se le presenta en el medio a través del sentido de la vista es más sencilla de instaurar en la memoria y por tanto que se dé un aprendizaje. Por lo cual, en el caso que nos concierne, la lectoescritura, las herramientas gráficas y simbólicas resultarán de gran ayuda.

3.1.- Intervención en alumnado TEA con lenguaje previamente adquirido

Ventoso (2003) afirma que es una de los puntos fuertes de los niños con TEA. Ya que muy habitual encontrar casos de hiperlexia (alta capacidad y gusto por la lectura, las letras y las palabras). La alta capacidad de asociación y emparejamiento de palabras escritas con imágenes del objeto representado permiten el aprendizaje de la lectoescritura. En múltiples ocasiones basta con utilizar los métodos habituales de enseñanza de la lectura con el alumnado TEA. Sin embargo, en los casos en los que dichos métodos no funcionan deberemos adaptar la enseñanza al alumno en función de sus capacidades ya sean visuales, auditivas, etc. En los casos de TEA con mayor afectación no se podrá enseñar al alumno a leer. (Ventoso, 2003)

Según esta autora la enseñanza de lectoescritura en TEA debe partir de sistemas globales, es decir, como se ha explicado anteriormente lo adecuado sería comenzar de la palabra completa para posteriormente desintegrarla en sílabas. Esto es así debido a la capacidad asociativa que poseen los niños con TEA, de esta forma les resulta más sencillo de aprender si asociamos un objeto con su palabra escrita en un cartel. Teniendo en cuenta el constructivismo social de Vygotsky, partiremos de los conocimientos previos del niño, es decir, que el niño conozca el objeto del cual se está hablando, para ello es necesario trabajar con objetos de su vida cotidiana. Por otra parte, es muy importante que el maestro parta siempre de los centros de interés del niño pues esto despertará su curiosidad y será un poco más sencillo que le preste atención. Por último y de igual manera que con el resto

de alumnado normotípico deberemos tener muy bien programados y establecidos los objetivos, contenidos y situaciones de aprendizaje que queremos desarrollar.

En cuanto a la forma de llevarlo a cabo deberemos tener en cuenta que se han de realizar múltiples ensayos con las mismas palabras, es decir hacer varias repeticiones de cada una de ellas, después se podrán incluir pequeñas alteraciones en los objetos e imágenes que ellos asocian esto simplemente es con el fin de mantener la motivación y que no se convierta en un proceso de aprendizaje aburrido.

Como se ha dicho anteriormente es muy importante que al principio el alumno conozca el objeto del cual se está hablando, posteriormente se podrá introducir nuevo vocabulario también con el mismo proceso de asociación de la palabra con el objeto o la imagen del mismo. Como bien explica Rivière (1998), debemos dotar de coherencia y sentido el aprendizaje de la lectoescritura, es decir, no basta con saber leer, sino que se tiene que comprender la finalidad de la misma.

Los métodos de ensayo deben de ser sin error, es decir, sin corregir al niño para evitar su frustración.

Como en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje la ayuda se irá retirando de forma gradual para generar alumnos autónomos y capaces de desarrollar un trabajo independiente. Las letras mayúsculas son más fáciles de aprender ya que son más fáciles de escribir además la independencia de las letras les facilita la posterior descomposición de las palabras. Solé (2012)

4.- SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN E INTERVENCIÓN

Según el CEAPAT (Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas) la definición de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) es:

Medio que emplea una persona con dificultades en la comunicación oral para expresarse e interactuar de forma efectiva en cualquier entorno, contando para ello con los apoyos necesarios y adecuados a sus capacidades, cuyo uso es compartido con sus interlocutores, y que le posibilita el ejercicio de derechos, así como su participación activa en la sociedad, en igualdad de oportunidades. (CEAPAT, 2018).

Son distintas formas de expresión del lenguaje hablado que tienen como objetivo compensar o aumentar la capacidad de comunicación de las personas que poseen dificultades en dicha área.

La comunicación y el lenguaje son esenciales para desarrollarnos como individuos que formamos parte de una comunidad, somos seres sociales y el lenguaje es un elemento muy importante para que estas relaciones se den entre las personas. Entre los múltiples grupos de personas a los que se les hace necesario utilizar SAAC en su vida son las personas con TEA debido a su déficit en el lenguaje. Estos sistemas no son incompatibles con el desarrollo del lenguaje natural, al contrario, lo complementan y lo refuerzan por lo que es muy positivo cuando se introduce desde edades tempranas como es el caso. Ventoso (2003)

Los SAAC utilizan símbolos tanto gráficos (fotos, dibujos) como gestuales. Este sistema permite desde niveles de comunicación muy básicos hasta niveles más avanzados, por lo que facilita el progreso. Entre ellos los más utilizados son el sistema SPC² y el ARASAAC³.

Las alteraciones en las habilidades de atención y el repertorio más limitado en comunicación limitan las posibilidades de participación de los niños con TEA en su entorno natural (casa, escuela) por lo que tienen un impacto directo en el contexto social, de forma que se crea un círculo vicioso entre el retraso en la capacidad comunicativa y el entorno de aprendizaje (Iverson y Wozniak, 2016). De ahí la vital importancia de intervenir de forma temprana.

En resumen, como maestros se hace muy necesario que intervengamos en todo lo referente a comunicación y lenguaje especialmente en las personas con TEA, pues les estamos dotando de recursos para desenvolverse en el medio de forma eficaz, no siendo tan importante el modo en el que se comuniquen (ya sea con SAAC o sin ellos) sino que puedan llegar a comunicarse con los demás.

² SPC: sistema pictográfico de comunicación

³ ARASAAC: desarrollado por el portal Aragonés de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) y que tiene libre disposición.

4.1.-Comunicación alternativa y aumentativa (CAA)

4.1.1.- Perfiles: etapa pre-verbal

“El término pre-verbal se refiere a los niños con TEA en la etapa infantil que no emplean palabras con carácter referencial, puesto que aún se encuentran en una etapa prelingüística de progresos en su desarrollo social y comunicativo” (Tager-Flusberg y Kasari, 2013).

Es decir, que a estos alumnos no les basta con la estimulación que se le proporciona al resto de alumnos normotípicos por lo que necesitan otro tipo de intervención más estructurada para adquirir habilidades de intención comunicativa y un primer repertorio de símbolos ya sea oral, visual o con signados.

Por ello se desarrollaron dos programas de fomento y desarrollo de la comunicación, estos programas son:

Programa PECS (Sulzer-Azaroff., Hoffman, Horton, Bondy, Frost, 2009) diseñado con el fin de desarrollar la intención comunicativa y mejorar la atención en el alumno con TEA. Se puede combinar con otros procedimientos de intervención.

La **metodología de B. Schaeffer** permite enseñar la ejecución de signos cuando se presentan dificultades de atención e imitación, que le permitan en un futuro comunicarse a través de gestos con carácter general (“ayuda”, “dame”, etc.) o específicos (agua, cama, etc.)

En el caso de los niños pre-verbales los dos programas se pueden utilizar de forma aislada, alternada o combinada. Ambos son muy interesantes pues generan intención comunicativa y las habilidades de comunicación.

METODOLOGÍA O DISEÑO

Para el desarrollo del presente TFG no se ha seguido una metodología concreta de trabajo, para su elaboración primero se ha analizado la situación y se han establecido unas necesidades e intereses en común con mis dos tutoras, por una parte la necesidad observada en el aula de desarrollar un programa para un alumno específico con TEA, la segunda la oportunidad de aprender más sobre el TEA dado que mi tutora del TFG es experta en la materia y la tercera siguiendo los intereses y necesidad de mi tutora del prácticum para trabajar la lectoescritura con el alumno al que va dirigido. Para ello,

durante el periodo de prácticum II, realicé una observación y análisis del niño, para conocer sus características, preferencias, habilidades, puntos fuertes, débiles y necesidades, a parte de las observaciones realizadas también se realizaron entrevistas con la tutora donde pude efectuar preguntas y resolver dudas, además de poner en valor su punto de vista respecto a los asuntos que estaban siendo analizados.

Después del análisis de intereses y necesidades, se procedió a hacer una búsqueda y análisis de la teoría relacionada tanto con el TEA como con la lectoescritura, para formarme en ambos asuntos antes de comenzar a elaborar la puesta en práctica. Para ello se realizó una revisión bibliográfica del tema principalmente en los artículos dotados por mi tutora como los encontrados en Google académico. A continuación, se procedió a elaborar a plantear y elaborar la propuesta.

Por último, mientras se elaboraba la propuesta se fueron analizando las posibles limitaciones de la puesta en práctica, es decir, limitaciones en cuanto a tiempo, espacio, recursos, etc.

En resumen, los pasos llevados a cabo para la elaboración del TFG han sido los siguientes:

- Análisis de necesidades e intereses
- Análisis y observación del alumno
- Revisión bibliográfica del tema
- Elaboración de la propuesta
- Análisis de las posibles limitaciones.

PROPUESTA DIDÁCTICA

INTRODUCCIÓN:

El presente trabajo consiste en la realización de una propuesta de intervención para llevar a cabo con el alumno objeto de estudio. Al no coincidir el periodo de prácticum II con el desarrollo del TFG, no se ha podido poner en práctica. Como consecuencia de ello, no se puede realizar un seguimiento de la evolución del programa, ni obtener resultados de la eficacia del mismo.

La siguiente propuesta didáctica está diseñada específicamente para un alumno con trastorno del espectro autista que tuvo realizando el Practicum II. Durante el periodo de tiempo que duró el prácticum II, pude observar cómo se hacía necesario elaborar una

propuesta específica para dicho alumno, pues él no era capaz de comprender las consignas y ayudas verbales que se le proporcionaban, por lo cual su aprendizaje se veía claramente afectado puesto que le impedía una evolución correspondiente a sus capacidades.

Fueron varias las necesidades que pude observar en dicho alumno, sin embargo, pude detectar un problema que todavía no estaba presente pero que se agravaría con el paso del tiempo. Este fue el de la lecto-escritura y al cual he decidido dedicar el presente trabajo de fin de grado. Decidí centrarme en esta competencia ya que observé como en el aula lo dotaban de gran importancia, era un asunto al que le dedicábamos mucho tiempo cada día y vi como el resto del alumnado de la clase iba haciendo sus progresos, sin embargo, el alumno con TEA no evolucionaba en exceso, a corto plazo la diferencia era mínima, pero deduje que según fuera avanzando el tiempo y los cursos, dicho alumno podría quedarse atrás. Por ello me propuse trabajar con él de una forma diferente que resultara más accesible y comprensible para él, es decir, detecté un problema y quise darle solución.

Tener desarrollada la capacidad de la lecto-escritura me parece totalmente imprescindible en cualquier alumno para que en un futuro no muy lejano pueda desenvolverse con autonomía en el medio social que le rodea. Considero que la lectura nos permite decodificar el medio que nos rodea y por tanto acercarnos más a él y a las personas que lo conforman pues no podemos imaginarnos la vida sin alfabetización. Fue por ello que consideré la lecto-escritura como aprendizaje fundamental a desarrollar en todos los alumnos en general, pero en este en particular, puesto que todos los demás iban realizando sus pequeños progresos mientras que él no se hacía tan notorios. Además, detecté la necesidad de modificar la metodología que se utilizaba, es decir, creí conveniente modificar las herramientas o recursos que se estaban empleando por unos que fueran realmente adecuados a las necesidades del alumno.

Una vez decidida la temática del presente trabajo, analicé y estudié cual era el principal aspecto que debía trabajarse con nuestro alumno para que pudiese iniciarse en el desarrollo de la lecto-escritura. De entre aquellos prerequisites necesarios de los cuales se hablaba al principio del presente trabajo, el principal donde pude observar una problemática fue la falta de atención, creo que es muy importante tener en cuenta dichos prerequisites y muchas veces los pasamos por alto, pero no podemos olvidar que sin ellos no se pueden dar aprendizajes lectoescritores. En concreto este alumno mostraba

claras dificultades para centrar la atención, lo cual era un impedimento total para adquirir cualquier tipo de aprendizaje.

Es por ello que la siguiente propuesta más que para adquirir un determinado aprendizaje en un alumno concreto, se basa en trabajar a través de actividades y metodologías específicas todo aquello que es necesario para que en el futuro el alumno pueda adquirir la lecto-escritura. Para ello, se ha tenido en cuenta la flexibilidad a la hora de darle tiempo y de presentar actividades que despierten su interés y motivación lo cual nos acerca a mantener la concentración del alumno activa.

En resumen, esta propuesta no solo se basa en actividades para adquirir la lectoescritura en alumnado con TEA, sino que va más allá, pues aparte de estar diseñada específicamente para un alumno, engloba todo el proceso de adquisición de la lectoescritura, desde los prerequisites hasta su adquisición en un futuro después de muchas sesiones de trabajo.

CONTEXTUALIZACIÓN

Características del alumno

Es un alumno con mucho potencial que tiene una gran cantidad de puntos fuertes de los cuales se puede sacar partido para que el niño siga aprendiendo y desarrollándose. Entre ellos se podría destacar como punto principal el lenguaje, pues a pesar de ser una de las mayores dificultades en TEA, nuestro alumno se comunica de forma habitual con la maestra, trasmite sus gustos y preferencias y participa en las actividades, además se ha percibido una gran evolución en este aspecto con el paso del curso. Dicha adquisición y uso prolongado del lenguaje favorece positivamente las relaciones sociales y las habilidades sociales que poco a poco se van dando en el niño, aunque le resultan más complejas con el grupo de iguales que con la maestra o la familia.

En cuanto a motricidad se refiere, es un niño que no presenta problemas ni de motricidad fina ni de gruesa, lo cual permite la iniciación en la escritura pues se ha observado que al pintar tiene bien adquirida la posición de la mano para coger la pintura y tiene fuerza con “la pinza”. Lo cual le va a permitir coger adecuadamente el lapicero pues es una destreza que ya tiene adquirida.

Por otra parte, es un niño bastante autónomo, pues por lo que se ha podido observar en el aula se pone el abrigo, en ocasiones con ayuda si es difícil, va al baño, sabe vestirse y lavarse las manos, así como almorzar solo.

El punto débil mayor de nuestro alumno es la inteligencia emocional, pues, aunque es un niño muy feliz, no sabe identificar ni gestionar las emociones de forma adecuada, lo cual es un aspecto importante a trabajar, pues la autorregulación de las emociones también conlleva una autorregulación de la conducta ya que sí comprende lo que le pasa en cada momento puede aprender también a gestionarlo. Además, poseer habilidades en inteligencia emocional le permitiría identificar tanto en sí mismo, como en los demás las emociones lo cual derivaría en una mejora de las relaciones sociales. Sin embargo, este aspecto no influye directamente en la adquisición del proceso lectoescritor, es por ello que no se va a desarrollar un programa específico de inteligencia emocional en este trabajo.

Otros de los puntos débiles que destacan en nuestro alumno y que sí que inciden directamente en el aprendizaje de la lecto escritura son la atención y la memoria.

Se ha detectado la dificultad de prestar atención en momentos de interacción social y en momentos de trabajo, esto último creo que ha sido debido a la falta de comprensión de la actividad que se debía realizar en cada momento. También de manera positiva se ha detectado que el alumno centra la atención en todas las actividades que conllevan un material TIC, es capaz de centrarse durante periodos más largos de tiempo cuando utilizamos el ordenador o la pantalla digital, en concreto con los dibujos de Peppa Pig, pues son sus favoritos, en el periodo que duró el prácticum pude observar que le llamaba especialmente la atención Halloween, cualquier objeto que se presentaba en esa época, ya fueran murciélagos, calabazas, etc. Despertaba su curiosidad y la hacía bastante gracia. Según la información proporcionada por la familia se “evade” del mundo que le rodea con un coche de juguete, pero únicamente con un coche que posee en casa, no juega con otro tipo de vehículos. Por último, destacaría su pasión por los animales, en el colegio poseen un cesto lleno de animales y siempre que se da la hora de juego libre recurre a ellos. Estas observaciones previas se van a utilizar para desarrollar con él actividades que le faciliten el entrenamiento de la concentración para posteriormente relacionarlas con contenidos de lectoescritura. Estos intereses y motivaciones nos sirven de guía y apoyo para realizar las actividades de lectoescritura, por ejemplo, cualquier material que se presenta por primera vez despierta su curiosidad.

En principio se han elaborado las actividades siguiendo los centros de interés del niño, sin embargo, también se ha detectado en él que es bastante rígido en cuanto a pensamiento se refiere, por lo que se ha decidido realizar alguna actividad para que poco a poco vaya siendo más flexible. Es decir, el siente verdadera pasión por Peppa pig, sin embargo, en Halloween se comprobó que todo lo relacionado con dicha temática le gustaba mucho, para ello se han elaborado actividades relacionadas con estos nuevos intereses que aparecían en el niño.

Con ello, se ha seguido trabajando con sus centros de interés, pero saliendo de la rigidez mental para lograr además del desarrollo en lectoescritura, el desarrollo de la flexibilidad cognitiva.

Cabe destacar que el niño acude a un centro privado de logopedia y psicología en la provincia de Valladolid, por lo que no se ha desarrollado un programa específico de lenguaje verbal para no interferir en el trabajo coordinado que realizan los profesionales que permanecen con él.

Características grupo Aula

La clase está formada por 20 alumnos de 4 años, de los cuales 17 son niños y 3 niñas. Todos o prácticamente todos los alumnos se encuentran en los estadios definidos por Piaget (1965)

No hay ningún problema en las relaciones interpersonales, pues se llevan bien entre todos y siempre juegan juntos, además, como se ha mencionado anteriormente está comenzando a desarrollarse el juego simbólico en algunos, lo cual les permite acercarse al mundo social que les rodea e imitarlo.

Todos presentan buena predisposición al aprendizaje, se encuentran motivados, y prestan atención a todo aquello que se les presenta, excepto nuestro alumno, que como se ha mencionado anteriormente presenta dificultades atencionales.

Cabe destacar que la mayoría de ellos son de finales de año, por lo que, en el plano motor, son bastante inmaduros en cuanto a motricidad fina, aunque he detectado mucha evolución durante el periodo que ha durado el prácticum. Por otra parte, la mayoría dominan los movimientos de motricidad gruesa como correr, saltar o bailar. Sin embargo, algunos todavía presentan movimientos bruscos o bastos incluso en dicha motricidad.

En lo referente al lenguaje, algunos todavía no son capaces de expresarse, se comunican a través de gestos o de lenguaje inteligible, de hecho, algunos asisten al logopeda fuera del horario escolar. Cabe destacar que son muchos los alumnos que tienen el apoyo del profesor de audición y lenguaje (AL) dentro del aula ya que presentan dislalias, normales debido al momento evolutivo. Son pocos los niños del aula que no presentan dificultades en el lenguaje.

Necesitan mucho refuerzo emocional y aprobación constante, por lo que se refuerza a menudo la autoestima y la seguridad. Emocionalmente siempre suelen estar alegres.

En principio, un par de alumnos presentan dificultades del aprendizaje, ambos tienen refuerzo por parte del profesor de apoyo (PT), de los cuales uno de ellos es nuestro alumno que presenta diagnóstico de TEA.

METODOLOGÍA

Para facilitar al alumno la comprensión del entorno que le rodea y por tanto favorecer su aprendizaje, se va a reorganizar el aula según marca la metodología TEACCH, pues esta nueva forma de trabajo no va a perjudicar el aprendizaje de los demás, sin embargo, sí que va a suponer un gran beneficio a nuestro alumno con TEA.

En nuestro caso el alumno se encuentra en el aula ordinaria y no necesitaría un nivel muy elevado de estructuración, por lo que las zonas de menor actividad son un buen lugar para crear su rincón de trabajo, el cual pueda utilizar como zona de desconexión cuando el ruido o la luz sea excesivo para él. Al ser un aula de infantil el alumno, igual que el resto de sus compañeros, necesitará que haya diversos espacios bien diferenciados, como, por ejemplo, la zona de juego, de trabajo individual, de almuerzo, trabajo en grupo, etc.

Se ha creído necesaria la adaptación del espacio y de los materiales, pues, aunque el alumno es bastante autónomo y se defiende bien por el espacio a veces, especialmente a la hora del trabajo, se puede observar como el alumno se encuentra perdido. Ello radica en la negativa de realizar la tarea, siempre por falta de comprensión y no de interés.

Es por ello que se va a hacer uso de las agendas descritas anteriormente en metodología TEACCH, para que el niño pueda observar la secuenciación de actividades, es decir, que resulta un recurso visual muy favorecedor para el alumno ya que en él puede ver las tareas del día y el orden en el que se van a desarrollar, lo cual le permitirá adentrarse en el mundo que le rodea en este caso el contexto aula.

Considerando que el alumno está capacitado para encontrarse escolarizado en el aula ordinario, vamos a hacer una adaptación del espacio donde haya lugares compartidos con el resto de alumnos y zonas de trabajo individualizado. En principio el aula se va a dividir en cinco grandes zonas: de juego, de trabajo individual, de trabajo uno a uno, de aprendizaje en grupo (asamblea) y de almuerzo.

El espacio de juego, será el mismo que era inicialmente y este será compartido con el resto de sus compañeros pues pretendemos fomentar la inclusión de todos los alumnos en el grupo de clase. De la misma manera que lo hace el espacio de asamblea, pues permite a los alumnos reunirse en gran grupo para adquirir los nuevos aprendizajes que la maestra les enseña. La zona de almuerzo también será comunitaria, todos los alumnos comen juntos para favorecer las relaciones entre el grupo de iguales, de hecho, se ha observado que nuestro alumno con TEA aprovecha este momento para jugar con el compañero que tiene a su lado. La nueva incorporación que se va a realizar en estos espacios es la utilización de pictogramas para marcar aquello que consideremos relevante para facilitar los desplazamientos del alumno, por ejemplo, pictogramas para la zona de juegos: casita y construcciones, lo mismo sucede para la zona de almuerzo, la zona donde se realiza la fila, pictogramas para ponerse y quitarse el abrigo, etc. Se ha considerado gracias a las observaciones realizadas que el niño no necesita pictogramas que indiquen donde están las pinturas o que debe hacer cuando entra al baño, porque tiene totalmente adquirida esa rutina. En cierta medida nuestro alumno es bastante autónomo y no necesita de excesivas ayudas, sin embargo, sí que se cree necesario incorporar algún apoyo para ciertas acciones de la mañana. En definitiva, no se ha creído conveniente crear un aula que sea estrictamente TEACCH, sino que sería suficiente con crear un rincón de trabajo.

Estructuración física del aula:

Por todo ello, se ha decidido crear un rincón de trabajo con metodología TEACCH, el cual poseerá material específico para trabajar lectoescritura pues es el asunto principal que se quiere desarrollar. Este se va a situar en una esquina tranquila del aula, donde no hay espacio suficiente y pocas distracciones ya que nuestro alumno tiene dificultades para centrar su atención y se distrae con facilidad, por este motivo su zona de trabajo estará alejada del resto de alumnos. El área está delimitada por dos estanterías con bandejas donde se encuentra el material necesario para la realización de las actividades, el cual está ordenado de forma secuencial, es decir, desde el que tiene que usar en la primera actividad

y el que tiene que usar en la última, entre los dos estantes se encuentra la mesa de trabajo, en frente la pared donde habrá un cartel con el día de la semana que es hoy y la actividad que tiene que realizar. Además, estará debidamente señalado con los pictogramas correspondientes y será de fácil acceso.

Ya que el espacio es limitado, también se va a crear una zona de trabajo uno a uno, es decir, una zona donde el maestro pueda trabajar con el alumno, para ello se ha colocado al lado de la mesa del profesor, pues así queda delimitado por un lado por la mesa y por el otro por la estantería donde se encuentra el material que utiliza la tutora, así tenemos bien definido el espacio, libre de distracciones y con el material a nuestro alcance. La mesa es de tamaño infantil y hay colocadas una silla en frente de la otra. Con ello se pretende facilitar el aprendizaje al alumno con una atención y explicación individualizadas de los contenidos, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas, académicas y sociales. Además, favorece el desarrollo de una relación estrecha profesor-alumno, se ha creído conveniente situar al alumno de frente para favorecer el contacto ocular en los procesos comunicativos, pero también podremos situarnos a su lado si resulta más cercano y si observamos que es más favorecedor para el alumno, en cualquier caso, todo es susceptible de modificación pues debemos adaptarnos a las necesidades que el alumno presente.

La zona para el almuerzo está en el centro del aula, lo conforman 4 mesas grandes de tamaño circular donde hay 5 alumnos por mesa. En ella incorporaremos un pictograma de almuerzo para que sepa dónde debe acudir a comer.

El rincón del trabajo en grupo o asamblea lo forman el ordenador, la pantalla digital y colchonetas en disposición de “U”, cada una tiene el color correspondiente al color de la mesa donde se sienta cada alumno, en esta ocasión no se hace necesario donde los alumnos/as se encuentran organizado todo el material que tienen que utilizar en la mesa de trabajo. El material está ordenado de manera secuencial, desde la primera a la última actividad. Sin embargo, se va a incorporar como novedad un panel hecho con cartulina grande, que formará parte de la agenda TEACCH y que contendrá los días de la semana colocados arriba del todo y debajo de cada día las tareas que se van a realizar por orden, las tareas estarán colocadas con velcro y se irán quitando según se vayan realizando para que sepan cual es la siguiente tarea a realizar, cada día es de un color diferente para que resulte más sencillo de identificar para los niños.

Por último, la zona de juegos ya estaba estructurada por rincones, los cuales se van a mantener igual, el de la cocinita, el de las construcciones y el de los puzles.

Contenidos

Área Comunicación y representación de la realidad:

D. Aproximación al lenguaje escrito.

“Textos escritos en diferentes soportes para el proceso de aprendizaje de la lectoescritura”

“Intención comunicativa y acercamiento a las principales características textuales y paratextuales (título, imágenes). Primeras hipótesis para la comprensión con mediación del adulto”

“Aproximación al código escrito, evolucionando desde las escrituras indeterminadas y respetando el proceso evolutivo: lectura global y escritura manipulativa de palabras significativas y contextualizadas.”

“Asociación fonema-grafema. Sonido y grafía de las vocales y consonantes mayúsculas respetando el proceso evolutivo”

“Otros códigos de representación gráfica: imágenes, pictogramas, símbolos, números”

Prerrequisitos en los cuales se han detectado dificultades y que son necesarios para el desarrollo de la lectoescritura:

De entre todas las capacidades que ha de tener desarrolladas una persona para poder adquirir la lectoescritura, a continuación, se presentan las que el alumno al que va dirigido el programa no tiene adquiridas y por tanto se realiza una propuesta para trabajarlas y desarrollarlas en el aula, en este caso en el rincón uno a uno, para que posteriormente se pueda dar paso al trabajo de la lectoescritura. Estas capacidades o habilidades son la atención y la memoria.

Tabla 2

Actividades para trabajar los prerrequisitos

| ACTIVIDADES DE REFUERZO DE PRERREQUISITOS | |
|--|------------------|
| TÍTULO | CAPACIDAD |
| “Describimos las tarjetas” | Atención |
| “¿Qué estarán mirando?” | Atención |
| “Dámelo, por favor” | Atención |
| “Día de puzles” | Atención |
| “Ordenamos una historia” | Atención |
| “Bingo” | Atención |
| “Memory por Halloween” | Memoria |
| “No veo, veo...” | Memoria |
| “TIC Memory” | Memoria |
| “TIC puzle” | Memoria |

Atención:

Se ha planteado como temporalización llevar a cabo las actividades de atención una vez al día, mejor a primera hora de la mañana, justo antes de la hora de trabajo, para que el alumno pueda ir habituándose a la nueva rutina de trabajo.

Para la realización de dichas actividades se ha priorizado la necesidad de incorporar una rutina, donde cada día a la misma hora nos sentemos en la zona de trabajo uno a uno e iremos explicando y llevando a cabo las actividades.

Dado que el alumno con el que vamos a trabajar tiene el lenguaje verbal bastante adquirido vamos a trabajar la atención a través del lenguaje, pues de esta manera además de focalizar la atención, también estaremos entrenando el lenguaje verbal y las normas socialmente aceptadas, como el contacto ocular, pedir permiso, etc.

En las actividades trabajamos las siguientes competencias específicas recuperadas de Bocyl (2022)

“1.5 Participar en contextos de juego dirigido y espontáneo utilizando sus posibilidades personales.”

“Desarrollo inicial de hábitos y actitudes de esfuerzo, constancia, organización, atención e iniciativa.”

A continuación, se proponen las siguientes actividades de desarrollo y refuerzo de la atención:

TABLA 3

Actividad atencional 1: “Describimos las tarjetas”

| ACTIVIDAD ATENCIONAL 1: “Describimos las tarjetas” | |
|--|--|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> - Estimular la capacidad atencional del alumno - Ampliar y desarrollar el vocabulario |
| TEMPORALIZACIÓN | 10-15 minutos |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: | |
| <p>Crearemos tarjetas con diferentes dibujos y utilizamos como temática la habitación de una casa con objetos que resulten cotidianos para él y con una persona dentro, entonces le haremos preguntas para facilitar la concentración en el dibujo, por ejemplo ¿Dónde está la persona?, ¿tiene cama la habitación?, ¿Cuántos balones hay?, etc.</p> | |
| EVALUACIÓN: | |
| <p>Observar las respuestas que el alumno va dando en cada sesión y registrarlas para tener suficiente información de cara a la evaluación final.</p> | |

TABLA 4

Actividad atencional 2: “¿Qué estarán mirando?”

| ACTIVIDAD ATENCIONAL 2: “¿Qué estarán mirando?” | |
|--|---|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el desarrollo de la atención - Ampliar y desarrollar el lenguaje |
| TEMPORALIZACIÓN | 10-15 minutos |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: | |

| |
|---|
| Continuaremos con la misma metodología de juego, nos sentaremos con el alumno, él en su sitio y nosotros a su lado, y le mostraremos nuevas tarjetas que se habrán creado previamente, en esta ocasión la tarjeta contiene varias personas que miran a un objeto concreto y de nuevo le realizaremos preguntas, por ejemplo, que están mirando, quien no está mirando al objeto, etc. |
| EVALUACIÓN: |
| Observar las respuestas que el alumno va dando en cada sesión y registrarlas para tener suficiente información de cara a la evaluación final. |

TABLA 4

Actividad atencional 3: “Dámelo, por favor”

| | |
|---|--|
| ACTIVIDAD ATENCIONAL 3: “Dámelo, por favor” | |
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el desarrollo de la atención - Ampliar y desarrollar el lenguaje - Aprender a seguir ordenes sencillas - Fomentar la capacidad de escucha |
| TEMPORALIZACIÓN | 10-15 minutos |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: | |
| <p>En esta ocasión, colocaremos varias tarjetas, con dibujos diferentes, y le pediremos que vaya dándonos las tarjetas, por ejemplo, dame al niño que lleva una gorra, dame el coche, dame, etc.</p> <p style="text-align: center;"><u>Evolución de la actividad</u></p> <p>Cuando podamos observar que ha habido un progreso atencional, realizaremos estos mismos juegos, pero con tarjetas y pautas con mayor complicación, así hasta que detectemos que ya no se hace necesario realizar actividades atencionales, pues el niño es capaz de centrar la atención en los momentos de trabajo.</p> | |
| EVALUACIÓN: | |
| Observar las respuestas que el alumno va dando en cada sesión y registrarlas para tener suficiente información de cara a la evaluación final. | |

TABLA 5*Actividad atencional 4: “Día de puzles”*

| ACTIVIDAD ATENCIONAL 4: “Día de puzles” | |
|---|--|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el desarrollo de la atención - Propiciar oportunidades para favorecer la concentración - Desarrollar el pensamiento lógico |
| TEMPORALIZACIÓN | 15-20 minutos |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: | |
| <p>Otra de las múltiples actividades que podemos realizar para fomentar la atención en el niño son los puzles, en este caso le daremos uno que sea adecuado a sus necesidades y capacidades, además sería interesante que el puzle tuviera relación con los contenidos que se trabajan en el aula, por ejemplo, si se están estudiando los animales de la granja, es preferible que el puzle sea de animales de la granja, pues de esta manera además de estimular la atención también favorecemos el aprendizaje de los contenidos establecidos. Otra opción que puede resultar muy atractiva para el alumno es que los puzles lleven la temática de sus dibujos o juguetes favoritos, por ejemplo, un puzle de Peppa Pig o puzles con imágenes de coches.</p> <p>El modo de trabajo será el mismo de siempre, a la misma hora y en el mismo lugar, de esta manera el niño se anticipa a los acontecimientos gracias a la rutina establecida. En esta ocasión, el maestro actuará de guía, en caso de que fuera necesario, sino simplemente como mero observador. Esta actividad además nos puede servir como evaluación pues con el paso del tiempo nos permitirá observar la evolución del niño en cuanto a la destreza del puzle se refiere, además estimula y favorece el desarrollo de la motricidad fina y del pensamiento lógico. Véase anexo 1 con imágenes de los puzles.</p> | |
| EVALUACIÓN: | |
| <p>La propia actividad servirá de instrumento de evaluación gracias a la observación sistemática, además los datos se recogerán en un diario de campo para poder observar y analizar el progreso, en caso de haberlo, el final del trimestre.</p> | |

TABLA 6*Actividad atencional 5: “Ordenamos una historia”*

| ACTIVIDAD ATENCIONAL 5: “Ordenamos una historia” | |
|---|---|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> - Estimular la capacidad atencional del alumno - Ordenar cronológicamente una historia |
| TEMPORALIZACIÓN | 20-25 minutos, teniendo en cuenta la duración del capítulo |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: | |
| <p>Dada la importancia que cobra Peppa Pig y las TIC en esta etapa de su vida, los viernes le pondremos en la pizarra digital un breve capítulo de dichos dibujos, con los cuales sabemos que además de disfrutar aprendiendo también es capaz de mantenerse concentrado. Después le pediremos a través de imágenes que habremos preparado previamente que nos cuente lo que ha pasado en el capítulo de ese día. Por ejemplo, si estamos trabajando la primavera, le pondremos un capítulo donde se hable de la primavera, y gracias a la ayuda visual de las tarjetas el niño podrá contarnos lo que sucede en el capítulo, por ejemplo, que ha salido el sol, que han salido las flores, que ha llegado la primavera.</p> <p>Podría hacerse lo mismo a través de un cuento, pero en este tiempo con él he observado que le cuesta centrar la atención en los cuentos y, sin embargo, no sucede lo mismo con la pizarra digital, es por ello que con este alumno concreto se ha preferido trabajar a través de las TIC. Véase anexo 2 con las tarjetas de Peppa Pig y la primavera.</p> | |
| EVALUACIÓN: | |
| <p>Cómo he dicho anteriormente la propia actividad servirá de instrumento de evaluación gracias a la observación sistemática, además los datos se recogerán en un diario de campo para poder observar y analizar el progreso, en caso de haberlo, el final del trimestre.</p> | |

TABLA 7*Actividad atencional 6: “Bingo”*

| ACTIVIDAD ATENCIONAL 6: “Bingo” | |
|---|---|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> - Estimular la capacidad atencional del alumno - Fomentar la capacidad de escucha - Facilitar momentos de concentración |
| TEMPORALIZACIÓN | 10-15 minutos |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: | |
| <p>Continuamos con la temática de los animales de la granja, esta vez y junto al resto de la clase, vamos a jugar a un bingo de animales, donde se hace necesario prestar atención a los animales que van saliendo para tacharlos en la hoja que tiene cada uno, en el caso del alumno con TEA además de enseñar el animal y decirlo en voz alta nos dirigiremos expresamente a él para enseñarle el animal que ha salido. Véase anexo 3 para ver el juego del bingo.</p> | |
| EVALUACIÓN: | |
| <p>La propia actividad servirá de instrumento de evaluación gracias a la observación sistemática, además los datos se recogerán en un diario de campo para poder observar y analizar el progreso, en caso de haberlo, el final del trimestre.</p> | |

Memoria

Para paliar las dificultades que presenta el alumno con TEA en cuanto a memoria se refiere, trabajaremos haciendo mayor hincapié en los aspectos que consideremos importantes, podemos aportar ayudas de tipo visual, que facilitar la comprensión y el asentamiento en la memoria, deberemos utilizar un lenguaje claro sencillo y conciso, contenidos adaptados al momento evolutivo, partiendo de los aprendizajes más sencillos, además de todo esto se plantean actividades que se realizarán en el aula para trabajar la memoria ya que hasta no haber trabajado dicho aspecto previamente no se podrá dar comienzo a los contenidos de lectoescritura. De igual modo que las actividades atencionales estas se llevarán a cabo en la zona de trabajo uno a uno.

En las actividades trabajamos las siguientes competencias específicas recuperadas de Bocyl (2022)

“C. Comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo.”

“Memoria secuencial auditiva: de tres elementos (palabras, sílabas, frases, pseudopalabras y números).”

TABLA 8

Actividad memorística 1: “Memory por Halloween”

| ACTIVIDAD MEMORÍSTICA 1: “Memory por Halloween” | |
|---|--|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la capacidad memorística - Propiciar situaciones de entrenamiento de la memoria - Facilitar momentos de concentración |
| TEMPORALIZACIÓN | 10-15 minutos |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: | |
| <p>El primer juego y más conocido para trabajar la memoria es el memory, para ello utilizaremos de referencia la misma situación que con los juegos atencionales, cada mañana a primera hora, pues es cuando más activo está el cerebro, el alumno se colocará en su lugar de trabajo y le presentaremos el juego del día. En este caso es un memory sencillo, que se utilizara con los contenidos que se estén trabajando en el aula, por ejemplo, si estamos en una fecha cercana a Halloween, realizaremos un memory de dicha temática, al principio será sencillo, bastará con que tenga 3 parejas, progresivamente iremos aumentando la complejidad, siempre y cuando la capacidad y evolución del niño lo permitan. Véase anexo 4 con imágenes del juego.</p> | |
| EVALUACIÓN: | |
| <p>La propia actividad servirá de instrumento de evaluación gracias a la observación sistemática, además los datos se recogerán en un diario de campo para poder observar y analizar el progreso, en caso de haberlo, el final del trimestre.</p> | |

TABLA 9*Actividad memorística 2: “No veo, veo...”*

| ACTIVIDAD MEMORÍSTICA 2: “No veo, veo...” | |
|---|---|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la capacidad memorística - Facilitar experiencias sensoriales |
| TEMPORALIZACIÓN | 10-15 minutos |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: | |
| <p>Otra actividad que se va a llevar a cabo es una en la cual le vamos a presentar objetos, le haremos cerrar los ojos y quitaremos uno, el niño deberá decir que objeto falta. Como en el resto de actividades aprovecharemos la temática de los contenidos que se estén trabajando en el aula o que resulten de su interés.</p> | |
| EVALUACIÓN: | |
| <p>A través de la observación directa registraremos la evolución del alumno de cara a la evaluación final, para ello anotaremos los refuerzos que se hacen necesarios, el número de errores, el número de intentos, para posteriormente comprobar si ha habido evolución o no.</p> | |

TABLA 10*Actividad memorística 3: “TIC Memory”*

| ACTIVIDAD MEMORÍSTICA 3: “TIC Memory” | |
|---|---|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la capacidad memorística - Propiciar situaciones de entrenamiento de la memoria - Disfrutar explorando las TIC |
| TEMPORALIZACIÓN | 10-15 minutos |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: | |
| <p>Nos centramos en el gran interés que despierta en nuestro alumno la pizarra digital, por lo que volvemos a jugar al memory pero esta vez gracias a la ayuda de un recurso TIC, donde encontramos diferentes niveles de dificultad, por lo que pueden jugar todos los alumnos y aumentar la dificultad progresivamente en función de las necesidades. Véase anexo 5 con el enlace al recurso TIC.</p> | |
| EVALUACIÓN: | |

A través de la observación directa registraremos la evolución del alumno de cara a la evaluación final, para ello anotaremos los refuerzos que se hacen necesarios, el número de errores, el número de intentos, para posteriormente comprobar si ha habido evolución o no.

TABLA 11

Actividad memorística 4: “TIC Puzle”

| ACTIVIDAD MEMORÍSTICA 4: “TIC Puzle” | |
|--|--|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la capacidad memorística - Propiciar situaciones de entrenamiento de la memoria - Aprender con recursos TIC |
| TEMPORALIZACIÓN | 10-15 minutos |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: | |
| <p>Con esta actividad trabajaremos la memoria visual del alumno a través de sencillos puzles de animales, como se ha mencionado antes, aprovechamos el gran interés que le despierta la pantalla digital para utilizar este recurso TIC. Este juego es fácil de manejar, además presenta varios niveles de complejidad y cuando el puzle se finaliza aparece la palabra del animal y se deletrean una por una las letras que lo compone, lo cual va dando paso al futuro trabajo que se va a realizar en lectoescritura.</p> <p>De igual manera que trabajaremos con este recurso TIC encontrado en internet, también se buscarán otros que despierten su curiosidad como puzles de coches o de Peppa Pig. Véase anexo 6 para ver el enlace del juego.</p> | |
| EVALUACIÓN: | |
| A través de la observación directa y de registros en el diario de campo. | |

Se ha considerado que el resto de prerrequisitos necesarios, como son la lateralidad, las nociones espaciales, la coordinación óculo-manual, ya están adquiridos o prácticamente adquiridos por lo que no se hace necesario trabajarlos de forma independiente como tal, aunque cabe considerar que dentro de las actividades que se desarrollan en el aula por parte de la tutora se trabajan estos aspectos de manera transversal, por lo que de igual

modo son entrenados. Es por ello que se ha creído conveniente hacer mayor hincapié en aquellos en los que presenta dificultades. Por otra parte, es un alumno que tiene el lenguaje verbal bastante desarrollado, aunque a lo largo de la mañana hace poco uso de ello ya que apenas realiza interacciones sociales con el grupo de iguales, en cambio sí que muestra emociones y se comunica con la maestra con bastante frecuencia, de hecho, ha sido muy notoria la evolución en ese aspecto desde que comenzó el curso.

Programa para fomentar la lectoescritura con TEA

El programa se va a basar en el principio básico del método global, por el cual el niño aprende primero a reconocer las palabras completas, a través de la asociación de la imagen con su palabra para que, con posterioridad, el niño pueda descomponer la palabra en sílabas y con esas sílabas formar palabras nuevas.

Como sucede con las actividades creadas para trabajar los prerrequisitos, el programa de lectoescritura estará previamente planificado para que este, además de ser funcional, esté estructurado en una rutina que le permita al niño anticiparse a los acontecimientos.

El material que se vaya a utilizar en estas sesiones será de un tamaño mayor que el que se utiliza con el resto de alumnos, pues como se mencionó anteriormente es más llamativo y facilita que el alumno centre la atención. También se ha indagado mucho respecto si comenzar con letras mayúsculas o minúsculas, ambas tienen beneficios, el de las mayúsculas es que es más sencillo de discriminar por contrapartida la mayor parte de los textos que utilizamos se encuentran en minúscula, a pesar de toda la información encontrada a favor o en contra, el programa se va a desarrollar en mayúscula. Como justificación a esta elección destacaré que la corta edad del alumno, recordamos que aún no ha cumplido 5 años, hace que este sea su primer acercamiento a las letras, por lo cual se va a priorizar la facilidad de discriminación, pues aún le queda mucha escolarización y oportunidades por delante para aprender a leer tanto con mayúsculas como con minúsculas, por otra parte, el resto del alumnado está comenzando a leer con mayúsculas y se cree conveniente utilizar el mismo tipo con todos.

También se ha considerado más importante la necesidad del que el niño aprenda a leer y a escribir, aunque inicialmente estéticamente no sea bonito, por tanto, no se va a ser muy exigente en ese aspecto, porque se considera que gracias a los ensayos y repeticiones este aspecto irá evolucionando y presentando mejoras con el tiempo. Además, cabe destacar que ya se ha trabajado con el previamente en el aula la grafía de las letras y es un alumno

muy autoexigente, por lo que si una letra no queda correctamente pide que se le borre para realizarla de nuevo hasta que queda conforme.

Se ha considerado importante que la temática sea del interés del alumno y sobre todo que este sea conocedor de las palabras. Es por ello que se ha creído conveniente comenzar con la temática de los colores, pues es algo sencillo que el alumno conoce bien.

No podemos olvidar que a parte del programa que se está desarrollando en el aula se trabajan a diario las letras, cada semana una, tanto el fonema como la grafía y todos los niños participan en este proceso de aprendizaje. Por ello, aunque parezca que con las actividades hay mucha evolución y a veces puedan resultar complejas, se están elaborando teniendo en cuenta los contenidos que se trabajan en el aula y cómo se trabajan. Además, está siendo específicamente creado para el alumno por lo cual se cree en todo momento que será capaz de realizarlas, de no ser así es no será un inconveniente puesto que el principio en el que se basan todas las actividades es la flexibilidad, se modificarán aquellos aspectos o incluso actividades que no cumplan su función, o que no despierten su curiosidad.

A continuación, se muestran las competencias específicas tomadas como referencia para los criterios de evaluación que se trabajan en general en todo el programa, las cuales están obtenidas del currículo de infantil de la comunidad de Castilla y León, y que son las concretas del segundo curso del segundo ciclo de infantil. (Bocyl 2022)

Área Comunicación y representación de la realidad:

Competencia específica 1:

“1.4. Interactuar con distintos recursos digitales, familiarizándose con diferentes medios y herramientas digitales sencillas con ayuda puntual del adulto”

Competencia específica 4:

“4.1. Mostrar interés por comunicarse a través de códigos escritos, convencionales o no, valorando su función comunicativa con ayuda del adulto”

“4.3. Avanzar en la asociación fonema-grafema, asociando sonido y grafía de las vocales y las consonantes en mayúscula, atendiendo a su individualidad”

TABLA 12*Actividad de lectoescritura 1: “Mi primera actividad de lectura”*

| ACTIVIDAD LECTOESCRITURA 1: “Mi primera actividad de lectura” | |
|--|--|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> - Iniciarse en la lectura de las palabras - Asociar una palabra con su imagen correspondiente |
| TEMPORALIZACIÓN | 10-15 minutos |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: | |
| <p>Para comenzar con algo sencillo se van a utilizar los colores como referencia, para ello hemos creado una cartulina de tamaño A3 con velcros, donde podemos colocar arriba las imágenes y abajo las palabras escritas a ordenador y en mayúscula. Esta actividad la trabajaremos en el espacio uno a uno, donde el maestro actuará como guía del aprendizaje.</p> <p>El primer día comenzamos con su color favorito, el azul, así que colocamos una tarjeta con una mancha de color azul, y esperamos a que verbalice el color, si no le guiaremos a través de preguntas, por ejemplo, ¿de qué color es? Cuando diga el color, se lo reforzaremos positivamente a través del lenguaje oral, y colocaremos la palabra “AZUL” debajo del cartel, el primer día solo trabajaremos dos tarjetas, por ejemplo, el azul y el rojo, progresivamente ampliaremos la cantidad de las mismas, 3, 4, 5...</p> <p style="text-align: center;"><u>Evolución de la actividad:</u></p> <p>Con el paso del tiempo cuando el niño ya tenga asociados los colores con la palabra en lugar de colocar nosotros la palabra en el cartel, colocaremos todas en la mesa y le pediremos que nos de la palabra azul.</p> <p>Esta actividad va a comenzar por los colores, pero se modifica la temática en función de la adquisición de los aprendizajes, por ejemplo, animales, la familia, los alimentos, etc.</p> <p style="text-align: center;"><u>Variantes de la actividad:</u></p> <p>Otra actividad que se puede realizar con este material sería poner las palabras en el cartel, y que el coloque los colores en el lugar correspondiente.</p> | |
| EVALUACIÓN: | |

Se acompaña al alumno en el proceso de desarrollo de la actividad por lo que se podrá observar la evolución y se registra en un diario de campo para poder llevar a cabo una evaluación al final del trimestre teniendo previamente recogida toda la información.

La propia actividad sirve de método de evaluación pues simplemente hay que observar la evolución del niño, por ejemplo, si eliminamos progresivamente las ayudas, la complejidad de las palabras, etc.

Todo ello teniendo en cuenta que probablemente el aprendizaje y la asociación de la palabra con el dibujo tardará bastante tiempo en darse, por ello no se va a marcar una temporalidad concreta, pues no se pretende que cada semana haga un ejercicio nuevo, sino que se va a seguir el ritmo que marque el niño. Ante todo, contamos con la flexibilidad como el principio más importante. Según vayamos trabajando y vayamos viendo los progresos, por pequeños que sean iremos aumentando la complejidad y disminuyendo las ayudas.

Por otra parte, no espero que haya una evolución concreta pues creo que eso aumenta las posibilidades de frustración por parte de la persona que le acompaña en el proceso, además cabe la posibilidad que si el adulto se agobia esto sea transmitido al alumno. Es por ello que se irá trabajando progresivamente a lo largo del curso y se llegará hasta donde las circunstancias lo permitan.

El juego está planteado para desarrollarse en un tiempo de entre 10 y 15 minutos, pues es tiempo suficiente para mantener la concentración y si excede de ahí podría afectar negativamente al desarrollo de la actividad, no queremos que el alumno pierda interés ni genere rechazo al aprendizaje de la lectoescritura.

TABLA 13

Actividad de lectoescritura 2: “Aprendemos los sonidos”

| ACTIVIDAD LECTOESCRITURA 2: “Aprendemos los sonidos” | |
|---|--|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none">- Asociar la grafía de las letras con su fonema- Distinguir las diferentes letras |
| TEMPORALIZACIÓN | 15 minutos |

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

Con esta actividad pretendemos trabajar los sonidos de las letras, es decir, los fonemas, para ello vamos a utilizar la mesa de luz puesto que es un material que se ha comprobado que despierta su atención. Para ello hemos creado un material con tarjetas plastificadas de las cuales unas tienen dibujo y las otras letras mayúsculas.

Como en clase se van trabajando las letras individualmente por semanas, dedicaremos cada semana a una letra, la semana de la D pondremos solo dibujos que comiencen por la D, y pondremos diferentes letras para que las busque y discrimine la letra D de entre todas las demás. Trabajaremos en la mesa uno a uno con él y mientras señalamos los dibujos los iremos verbalizando marcando bien el fonema que queremos trabajar. Por ejemplo: “Ddddinosaurio”. Además, se cree conveniente comenzar a trabajar por la letra por la cual comienza su nombre pues se cree que será más fácil de reconocer, incluso se puede poner una foto suya. Véase anexo 7 con el material mencionado

Evolución de la actividad:

Después de varias semanas y después de haber visto varias letras pondremos dibujos que no empiecen todos por la misma letra, pues el objetivo ya no será discriminar el fonema con la grafía pues eso ya se habrá conseguido, sino distinguirlas (3 como mucho a la vez).

Variantes de la actividad:

Con el paso del tiempo y cuando la actividad esté medianamente dominada se pondrán las letras en la mesa de luz y el niño deberá colocar los dibujos. Si la evolución lo permitiera se podrían llegar a poner solo letras y el niño debería decir una palabra que comenzase por esa letra.

EVALUACIÓN:

Se acompañará al alumno en el proceso de desarrollo de la actividad por lo que se podrá observar la evolución y se irá registrando en un diario de campo para poder llevar a cabo una evaluación al final del trimestre teniendo previamente recogida toda la información. La propia actividad puede servir de método de evaluación pues simplemente habrá que observar la evolución del niño, si eliminamos progresivamente las ayudas, la complejidad de las palabras, etc.

TABLA 14*Actividad de lectoescritura 3: “Formando palabras”*

| ACTIVIDAD LECTOESCRITURA 3: “Formando palabras” | |
|--|---|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> - Ordenar las letras de una palabra - Iniciarse en escritura |
| TEMPORALIZACIÓN | 15 minutos |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: | |
| <p>Para el desarrollo de esta actividad también se va a hacer uso de la mesa de luz y de las letras de colores semitransparentes que se usan como material en clase, para ello le pondremos uno de los dibujos anteriores en la mesa de luz junto con las letras exactas de la palabra desordenadas, el niño tendrá que colocarlas en orden. Siempre comenzaremos con palabras cortas, por ejemplo, sol, luna, dedo, gato, etc.</p> <p>Para esta actividad también colocaremos la mesa de luz en el espacio creado uno a uno y le guiaremos en el proceso, por ejemplo, verbalizando la palabra y haciendo el sonido de cada letra. Véase anexo 8 con material de la actividad planteada.</p> <p style="text-align: center;"><u>Variantes de la actividad:</u></p> <p>Siempre que el niño sea capaz de desarrollar la actividad anterior y evolucione correctamente, podremos poner en práctica esta misma actividad, pero con palabras ligeramente más largas.</p> <p>Otra opción es hacerlo con las fotos de los compañeros, a los cuales ya conoce y que ordene las letras de sus nombres, para esta actividad podemos poner a jugar a los compañeros con él, puesto que cada niño sabe escribir su nombre perfectamente y le pueden ser de ayuda, nosotros guiaremos el proceso.</p> | |
| EVALUACIÓN: | |
| <p>Se acompañará al alumno en el proceso de desarrollo de la actividad por lo que se podrá observar la evolución y se irá registrando en un diario de campo para poder llevar a cabo una evaluación al final del trimestre teniendo previamente recogida toda la información.</p> <p>La propia actividad puede servir de método de evaluación pues simplemente habrá que observar la evolución del niño, si eliminamos progresivamente las ayudas, la complejidad de las palabras, el número de intentos, de fallos, de repeticiones, etc.</p> | |

TABLA 15*Actividad de lectoescritura 4: “Escribiendo palabras”*

| ACTIVIDAD LECTOESCRITURA 4: “Escribiendo palabras” | |
|--|---|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar la letra que falta - Iniciarse en la escritura de las letras |
| TEMPORALIZACIÓN | 15 minutos |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: | |
| <p>Para el desarrollo de esta actividad también se va a hacer uso de la mesa de luz y de las letras de colores semitransparentes que se usan como material en clase, para ello le pondremos uno de los dibujos anteriores en la mesa de luz junto con la palabra colocada al lado y cada letra en un hueco, a la palabra le faltará una letra, por ejemplo, pondremos el dibujo de un gato, “G _ T O”. Deberá coger la letra A y colocarla en el hueco.</p> <p>Para esta actividad también colocaremos la mesa de luz en el espacio creado uno a uno y le guiaremos en el proceso, por ejemplo, verbalizando la palabra y haciendo el sonido de cada letra.</p> <p style="text-align: center;"><u>Variantes de la actividad:</u></p> <p>Siempre que el niño sea capaz de desarrollar la actividad anterior y evolucione correctamente, podremos poner en práctica esta misma actividad, pero en lugar de colocar dentro la letra, deberá escribirla con rotulador.</p> | |
| EVALUACIÓN: | |
| <p>Se acompañará al alumno en el proceso de desarrollo de la actividad por lo que se podrá observar la evolución y se irá registrando en un diario de campo para poder llevar a cabo una evaluación al final del trimestre teniendo previamente recogida toda la información. La propia actividad puede servir de método de evaluación pues simplemente habrá que observar la evolución del niño, si eliminamos progresivamente las ayudas, el número de intentos, de fallos, de repeticiones, etc.</p> | |

TABLA 16*Actividad de lectoescritura 5: “Grafía en la arena”*

| ACTIVIDAD LECTOESCRITURA 5: “Grafía en la arena” | |
|---|--|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> - Aprender la grafía de las letras - Iniciarse en escritura |

| | |
|--|---|
| | - Iniciarse en la escritura de las letras |
| TEMPORALIZACIÓN | 5-10 minutos |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: | |
| <p>Utilizaremos las letras de lija de Montessori y la caja de arena para llevar a cabo esta actividad, con ello pretendemos que el alumno repase con el dedo las letras (en mayúscula) y después las represente en la caja de arena. Véase anexo 9 con el material.</p> <p style="text-align: center;"><u>Evolución de la actividad</u></p> <p>Cuando el alumno ya controle la grafía de las letras formaremos palabras cortas con las letras de lija, acompañadas de su imagen correspondiente y en lugar de escribir en la caja de arena una sola letra tendrá que escribir la palabra entera.</p> | |
| EVALUACIÓN: | |
| <p>Se acompañará al alumno en el proceso de desarrollo de la actividad por lo que se podrá observar la evolución y se irá registrando en un diario de campo para poder llevar a cabo una evaluación al final del trimestre teniendo previamente recogida toda la información. La propia actividad puede servir de método de evaluación pues simplemente habrá que observar la evolución del niño, evaluaremos el control de movimiento, el trazo, la progresiva pérdida de la ayuda que necesita, etc.</p> | |

TABLA 17

Actividad de lectoescritura 6: “Formamos letras”

| | |
|---|---|
| ACTIVIDAD LECTOESCRITURA 6: “Formamos letras” | |
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> - Aprender la grafía de las letras - Iniciarse en escritura - Iniciarse en la escritura de las letras |
| TEMPORALIZACIÓN | 5-10 minutos |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: | |
| <p>Utilizaremos los discos traslucidos de la mesa de luz y unas plantillas con letras, el niño deberá colocar los círculos encima de cada letra con el fin de practicar la grafía de cada una de ellas. Véase anexo 10 con el material correspondiente.</p> | |
| EVALUACIÓN: | |

Se acompañará al alumno en el proceso de desarrollo de la actividad por lo que se podrá observar la evolución y se irá registrando en un diario de campo para poder llevar a cabo una evaluación al final del trimestre teniendo previamente recogida toda la información. La propia actividad puede servir de método de evaluación pues simplemente habrá que observar la evolución del niño, si eliminamos progresivamente las ayudas, la destreza, habilidad, etc.

TABLA 18

Actividad de lectoescritura 7: “Aprender a leer y a escribir”

| ACTIVIDAD LECTOESCRITURA 7: “Aprender a leer y a escribir” | |
|--|---|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> - Aprender la grafía de las letras - Iniciarse en escritura - Iniciarse en la escritura de las letras |
| TEMPORALIZACIÓN | 5-10 minutos |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: | |
| <p>Para sacar mayor partido de los recursos TIC que tanto despiertan su curiosidad, se va a hacer uso de la APP “Aprender a leer y a escribir” en la cual nos encontramos diferentes niveles de escritura, en nuestro caso comenzaremos con el nivel 1, pues resulta ser el más sencillo. Este tiene todas las letras del abecedario tanto en mayúscula como en minúscula, nos deja seleccionar el color que queramos utilizar y debemos usar el dedo para repasar las letras, además la aplicación cuando abres una letra te dice con sonido que letra es y aparece el lado un dibujo que comienza por esa letra y debajo la palabra escrita.</p> | |
| EVALUACIÓN: | |
| <p>Se acompañará al alumno en el proceso de desarrollo de la actividad por lo que se podrá observar la evolución y se irá registrando en un diario de campo para poder llevar a cabo una evaluación al final del trimestre teniendo previamente recogida toda la información. La propia actividad puede servir de método de evaluación pues simplemente habrá que observar la evolución del niño, si eliminamos progresivamente las ayudas.</p> | |

EVALUACIÓN

La evaluación se llevará a cabo de varias formas, la primera será a través de la observación sistemática que nos permitirá ver los progresos que vaya realizando, para no perder constancia de lo sucedido en cada actividad se irá registrando en un diario de campo con la fecha, la actividad que se está trabajando, la sesión que llevamos de dicha actividad, es decir, cuantas veces se ha realizado. Es por ello que la evaluación será continua o procesual.

Para la evaluación final se han descrito unos ítems que tendrán múltiple opción de respuesta tipo Likert, lo cual nos permite precisar en el grado de consecución o no de los objetivos. Ello se puede observar en la siguiente tabla:

TABLA 19

Evaluación relacionada con las actividades desarrolladas, escala Likert

| ÍTEM | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi nunca | Nunca |
|---|----------------|---------------------|----------------|-------------------|--------------|
| Presta atención cuando se le explica una actividad | | | | | |
| Es capaz de mantener la atención durante el periodo de tiempo que dura la actividad | | | | | |
| Se mantiene concentrado durante el periodo de tiempo que dura la actividad | | | | | |
| Relaciona las imágenes con las palabras escritas | | | | | |
| Comprende las palabras leídas | | | | | |
| Escribe las letras del abecedario | | | | | |
| Identifica y escribe la letra que falta en las palabras | | | | | |
| Ordena las letras para formar palabras | | | | | |
| Conoce y distingue las letras del abecedario | | | | | |

TABLA 20*Evaluación final. Escala Likert*

| ÍTEM | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi nunca | Nunca |
|--|---------|--------------|---------|------------|-------|
| Muestra interés por las actividades relacionadas con la lectura y la escritura | | | | | |
| Disfruta participando en actividades de lectoescritura | | | | | |
| Reconoce las grafías de las diferentes letras | | | | | |
| Relaciona el fonema con la grafía de las letras | | | | | |
| Lee palabras sencillas | | | | | |
| Utiliza una correcta dirección ocular para leer y escribir: de izquierda a derecha y de arriba a abajo | | | | | |
| Copia palabras en mayúsculas | | | | | |
| Se ha iniciado en la escritura en mayúsculas | | | | | |

ANÁLISIS DE RESULTADOS/ ANÁLISIS

DAFO

Para realizar un análisis final del programa desarrollado he realizado un análisis DAFO que me permite analizar los puntos fuertes y débiles del mismo. Se puede ver esquematizado en la siguiente figura:

TABLA 21*Análisis DAFO:*

| DEBILIDADES |
|--|
| - Falta de información o desconocimiento inicial sobre TEA |

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Los diferentes periodos en los que se ha llevado a cabo el TFG y el prácticum II - Imposibilidad de poner en práctica el programa - Dificultades para comunicarme con la familia |
| AMENAZAS |
| <ul style="list-style-type: none"> - Asistencia irregular del alumno al colegio |
| FORTALEZAS |
| <ul style="list-style-type: none"> - Buena conexión entre el alumno y yo - Capacidad de aprendizaje, desarrollo e investigación - Interés y dedicación puesta en el presente trabajo - Vocación - Conocimientos previos sobre materiales de lectoescritura - El aprendizaje vivido en el prácticum II de lectoescritura en niños normotípicos |
| OPORTUNIDADES |
| <ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad que proporcionó el centro y la tutora de realizar un TFG específico para un alumno - La gran cantidad de información que me ha prestado mi tutora de la Uva - Accesibilidad a recursos bibliográficos. |

CONCLUSIONES FINALES Y AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo me ha permitido poner en práctica todos los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de estos años, además de ello he podido adentrarme más en el mundo TEA, pues, aunque tenía algún conocimiento básico cuando comencé, a día de hoy y después de muchos meses de investigación al respecto y de documentarme puedo decir orgullosa que he adquirido muchos conocimientos sobre el TEA que no poseía, para ello debo dar las gracias a mi tutora del TFG, María Jiménez por facilitarme tanta información, por acompañarme en el proceso y por compartir conmigo alguno de la gran cantidad de conocimientos que ella posee. Gracias a ella y a todo el tiempo y esfuerzo invertido en este trabajo he podido elaborar el presente programa. Además de aprender sobre TEA, he aprendido sobre lectoescritura, en especial en su puesta en práctica y he investigado sobre la unión de estos dos asuntos que nos conciernen hoy. De hecho, cabría

destacar que es poca la información que he encontrado sobre lectoescritura en alumnado con TEA, por lo que espero que este TFG pueda ayudar a más maestros que se encuentren en la compleja situación de querer compartir un conocimiento con su alumnado y no saber cómo hacérselo llegar.

Con este trabajo, lo primero que he aprendido ha sido la gran importancia tratar a todos los alumnos por igual sin discriminación de ningún tipo, ya que todos tienen derecho a la educación y debemos hacerles llegar los conocimientos a todos por igual utilizando las metodologías o herramientas que cada niño necesite.

Respecto a los diferentes tipos de alumnos que me voy a encontrar a lo largo de mi vida profesional he tenido la gran oportunidad de aprender más sobre el TEA, sobre sus características y sobre cómo se puede trabajar en el aula con este alumnado. Concretamente en todo lo referido a lectoescritura, de lo cual también podría decir que he obtenido muchos conocimientos que no poseía antes de comenzar a elaborar este TFG, pues, aunque en la facultad de forma teórica había visto cómo se puede enseñar a leer y escribir a un alumno, y en las prácticas he observado cómo lo trabajaba mi tutora yo he querido ir más allá y he investigado sobre cómo podría enseñarle algo tan importante como es la lectoescritura a un alumno con otro tipo de necesidades.

Además de los aprendizajes obtenidos, en inclusión, TEA, o lectoescritura, he aprendido algo fundamental como maestra y es la capacidad de observar todos los comportamientos y características de los alumnos, para detectar posibles dificultades en ellos y así poder afrontarlas desde edades tempranas para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje a los niños y de este modo poder crecer profesionalmente. Pues uno de los aspectos que considero más relevantes respecto a la educación mucho más allá de saber leer, sumar, escribir, que en definitiva todos acabamos aprendiendo. Es saber tratar con los alumnos, transmitirles valores que les hagan crecer personalmente, crear personas educadas, respetuosas y empáticas que sean capaces de integrarse en la sociedad que les rodea y que sepan convivir en armonía. Si hay algo que he aprendido en estos años es que los niños son muy observadores y aprenden mayoritariamente a través de la imitación del referente adulto que tienen, por ello considero que como profesional debo ser la primera que dé ejemplo y que si tiene un alumno con diferentes características o necesidades antes de dejarle de lado, debo apoyarle y guiarle en el camino, de esta manera el alumno estará aprendiendo sobre lectoescritura (que es el caso que nos concierne hoy), pero el resto de

compañeros estarán observando que no debemos dejar a nadie de lado, que debemos ayudar a los compañeros que nos vayamos encontrando y que ante todo, todos somos iguales.

No puedo terminar sin dar las gracias también a la oportunidad de aprendizaje de mi tutora del colegio en el cual desarrollé mi prácticum, a la cual me encantaría agradecer enormemente las facilidades y la confianza depositada en mí, pero por razones obvias de confidencialidad del niño no voy a decir. Tengo que destacar que sin esa oportunidad que me dotaron en el centro tampoco podría haber desarrollado dicho programa. Gracias al cual he aprendido además de lo que es el trastorno y lo que implica, a observarlo, a trabajar con ello, a sacar conclusiones, a idear actividades que le faciliten los aprendizajes al niño.

En definitiva, he aprendido que una buena maestra es aquella que se implica por igual con todo el alumnado y que desarrolla actividades y metodologías que impliquen a todos los niños por igual, sin discriminación de ningún tipo.

Como conclusión final puedo decir que aparte de todo el aprendizaje que me llevo gracias a la elección de dicho tema para la elaboración del presente trabajo, he aprendido a ser mejor maestra, pues aprender de la mano de dicho alumno no ha sido un proceso fácil, han sido muchas las semanas de ensayo error hasta que nos hemos conocido y hemos sabido interactuar el uno con el otro, hemos aprendido a comunicarnos y a hacernos entender, porque considero que la información que se disipa por el camino es una oportunidad de aprendizaje que se pierde.

BIBLIOGRAFIA Y REFERENCIAS

- ARASAAC. (s/f). Arasaac.org. Recuperado el 6 de junio de 2023, de <https://arasaac.org/aac/es>
- Álvarez, R. *Fundamentos y aplicación del método TEACCH en la intervención dirigida a personas con Trastorno del Espectro Autista*. (s/f).
- American Psychiatric Association Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (5a). (2014). En Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Attwood, T. (2002). El síndrome de Asperger. ED.: Paidós, Barcelona.
- Autismo Burgos *Qué es el Autismo*. (s/f). Autismoburgos.es. Recuperado el 6 de junio de 2023, de https://www.autismoburgos.es/el-autismo/?gclid=Cj0KCQjwk7ugBhDIARIsAGuvGpbyZ0ksqXnE_h6nMnatK1DwcyrnLBWGo19pFzgLb1EO27M9QRbOcaAvIaEALw_wcB
- Autismo Burgos *Qué es el autismo*. (2022, abril 22). Autismo España; Confederación Autismo España. <https://autismo.org/es/el-autismo/que-es-el-autismo/>
- Autismo España - TEA, Trastorno del espectro autista*. (30 de Marzo de 2022). Autismo España; Confederación Autismo España. <https://autismo.org/es/>
- Autismo y memoria: ¿cuál es la relación? (2021, diciembre 11). *Misitio*. <https://www.autismovivo.org/post/autismo-y-memoria-cu%C3%A1-es-la-relaci%C3%B3n>
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Teachers College Record*, 78(2), 1-37.
- Castillo, N. C., (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Revista de innovación y experiencias educativas*, 33, 1-8.

- CDCespanol. (2023, March 29). *Prevalencia del autismo más alta, según los datos de 11 comunidades de la Red de ADDM*. Centers for Disease Control and Prevention. https://www.cdc.gov/spanish/mediosdecomunicacion/comunicados/p_autismo_032323.html
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*
- ConectaTEA, F. (2020, julio 10). *La lectoescritura como herramienta de aprendizaje en niños con TEA*. Fundacion ConectaTEA - Juntos en el Autismo; FUNDACION CONECTEA. <https://www.fundacionconectea.org/2020/07/10/la-lectoescritura-como-herramienta-de-aprendizaje-en-ninos-con-tea/>
- Cuadrado, M. C. AUTISMO Y EDUCACION.
- Doman, G. (2000). *Cómo enseñar a leer a su bebé* (Vol. 11). Edaf.
- Frith, U., y Happé, F. (1994). Autism: Beyond “theory of mind”. *Cognition*, 50(1-3), 115-132.
- Grupo Promedia. (s/f). *Pictojuegos, juegos con pictogramas*. Pictojuegos, juegos con pictogramas. Recuperado el 6 de junio de 2023, de <https://www.pictojuegos.com/>
- Hernández, C. Verde, M. Vidirales, R. Plaza, M. y Gutierrez, C. (2021). *Recomendaciones para la detección y el diagnóstico del trastorno del espectro del autismo en niñas y mujeres*. [Archivo PDF]. https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2018/09/2021_deteccionydiagnosticomujeres_autismoespana.pdf
- Hume K. (2011) *Structured Teaching Strategies. Visual Structure in the School Setting*. Indiana Resource Center for autism.
- Iverson, J. M., y Wozniak, R. H. (2016). Transitions to intentional and symbolic communication in typical development and in autism spectrum disorder. In *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum* (pp. 51-72). Singapore: Springer Singapore.
- Jiménez, J., y O’Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 45(5), 1-22

Junta de Castilla y León Jcyl.es. Recuperado June 21, 2023, from <http://www.educa.jcyl.es/crol/es/recursos-educativos/trastornos-espectro-autismo.ficheros/617660-LOS>

Madrid, F. A. (2020, agosto 11). *Conociendo el autismo: principales teorías explicativas*. Autismo Madrid. <https://autismomadrid.es/articulo-especializado/conociendo-el-autismo-principales-teorias-explicativas/>

Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastornos del espectro autista. (s/f).

Martínez, T. *Indicadores de Desarrollo*. (n.d.). Autismoburgos.es. Recuperado June 19, 2023, from <https://www.autismoburgos.es/download/indicadores-de-desarrollo/>

Materiales CAA – Lectoescritura con pictogramas - Aula abierta de ARASAAC. (2017, enero 14). Aula abierta de ARASAAC - Aula abierta de ARASAAC; Aula abierta de ARASAAC. <https://aulaabierta.arasaac.org/materiales-cao-lectoescritura>

Mesibov, G. B., Shea, V., y Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer Science & Business Media.

Morrison, J. (2015). *DSM-5® Guía para el diagnóstico clínico*. Editorial El Manual Moderno.

Ozonoff, S., Pennington, B. F., y Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081-1105.

Piaget, J. (1965). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. In *Los estadios en la psicología del niño* (pp. 40-50).

Plena inclusión *Sistema de comunicación Benson Schaeffer*. (2022, January 3). Plena inclusión España. <https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/sistema-de-comunicacion-benson-schaeffer/>

Plena inclusión *Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación*. (2021, May 21). Plena inclusión; Plena inclusión España. <https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/sistemas-alternativos-y-aumentativos-de-comunicacion/>

Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. (n.d.). Jcyl.es. Recuperado June 1, 2023, from <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/normativa->

educacion/educacion-universitaria-1e800/educacion-infantil-primaria/decreto-37-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul

- Prevalence rate of autism.* (n.d.). Autismeurope.org. Recuperado June 21, 2023, from <https://www.autismeurope.org/about-autism/prevalence-rate-of-autism/>
- Procesos Atencionales Y Trastornos Por Déficit De Atención En El Autismo, V. L. (2006). Procesos atencionales y trastornos por déficit de atención en el autismo V. *REV NEUROL*, 42(Supl 3), S51–S56.
- Quill, K. A. (1997). Instructional considerations for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. *Journal of autism and developmental disorders*, 27(6), 697.
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales*, (18), 89-96.
- Rivière, A. (1998). Tratamiento y definición del espectro autista I. Relaciones sociales y comunicación. En Martos, J. y Rivière, A. *El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas. APNA e IMSERSO*.
- Sancho, M. S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, (18), 72-92.
- Seijas Gómez, R. (2015). Atención, memoria y funciones ejecutivas en los trastornos del espectro autista: ¿cuánto hemos avanzado desde Leo Kanner? *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(127), 573–586. <https://doi.org/10.4321/s0211-57352015000300009>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 59, 43–61.
- Soto, V. M. (2021, noviembre 14). *Ejercicios para trabajar la atención conjunta en TEA. Tu Conducta*. <https://www.tuconducta.com/autismo-infantil/como-trabajar-la-atencion-conjunta-en-autismo->
- Sulzer-Azaroff, B., Hoffman, A. O., Horton, C. B., Bondy, A., y Frost, L. (2009). The picture exchange communication system (PECS) what do the data say?. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 24(2), 89-103.
- Tager-Flusberg, H., y Kasari, C. (2013). Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: The neglected end of the spectrum. *Autism research*, 6(6), 468-478.

Trevarthen, C., y Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 3-48.

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

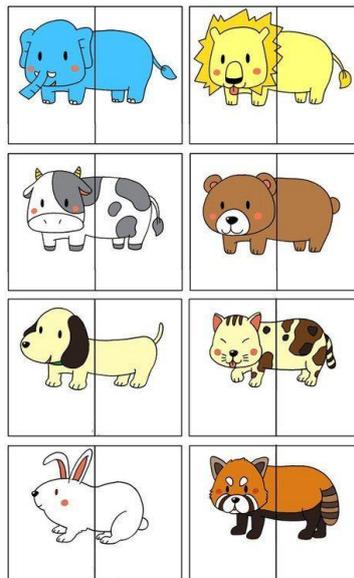
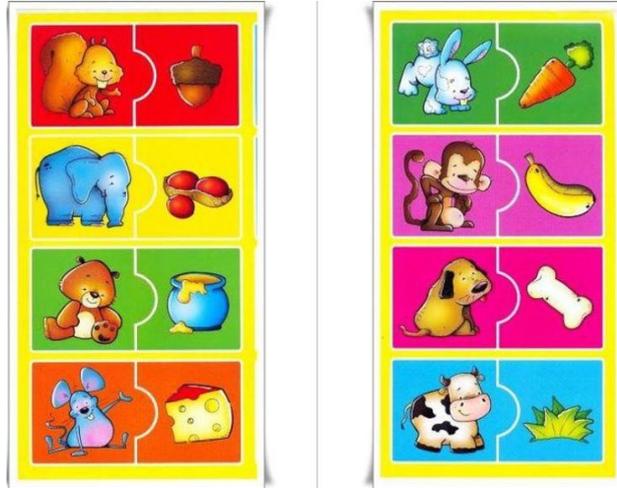
Viñao, A (2002) La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico

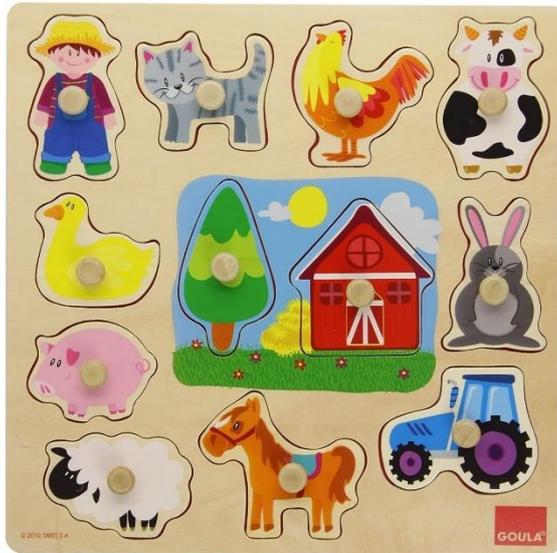
Zamoscik, V., Mier, D., Schmidt, S. N., & Kirsch, P. (2016). Early memories of individuals on the autism spectrum assessed using online self-reports. *Frontiers in psychiatry*, 7, 79.

ANEXOS

Anexo 1: Actividad atencional 4:

Puzles para trabajar la atención





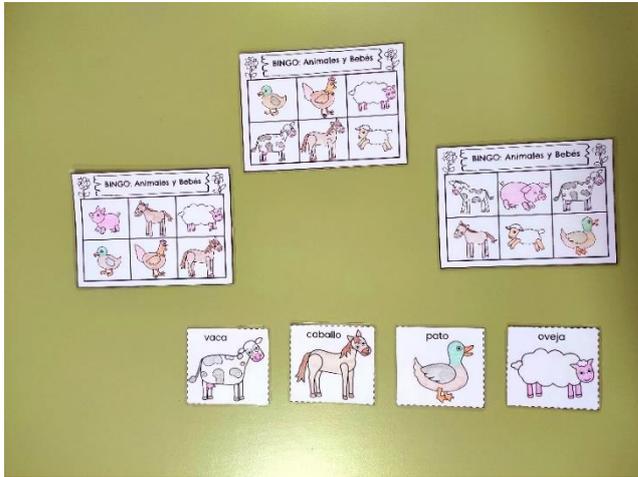
Anexo 2: Actividad atencional 5:

Secuencia de imágenes para la actividad de Peppa Pig y la primavera



Anexo 3: Actividad atencional 6:

Foto del bingo de los animales



Anexo 4: Actividad memorística 1:

Juego del memory



Anexo 5 Actividad memorística 3:

Enlace del juego

<https://www.pictojuegos.com/memory/>

Anexo 6: Actividad memorística 4:

Enlace del juego

<https://www.pictojuegos.com/puzzle/>

Anexo 7: Actividad lectoescritura 2:

Material para asociar el fonema con la grafía



Anexo 8: Actividad lectoescritura 3:

Material de lectoescritura



Anexo 9: Actividad lectoescritura 5:

Material Montessori para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura



Anexo 10: Actividad lectoescritura 6:

Material con mesa de luz para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura

