



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

**TREBALL FINAL DE GRAU EN
MESTRE/A D'EDUCACIÓ
INFANTIL/PRIMÀRIA**

**LA LECTOESCRITURA EN LOS
NIÑOS AUTISTAS**

Nom de l'alumne: Juan Callejo López

**Nom del tutor de TFG: Francisco Javier
Gonzalez**

**Àrea de Coneixement: Aspectos generales de la
Didáctica de las lenguas con explotación y
diseño de materiales didácticos.**

Curs acadèmic : 2014/2015



Índice

	Apartado	Nº Pág.
1	Introducción/resumen	4
2	Justificación	4
3	Definición e historia del autismo	5
4	Características principales del trastorno autista	7
5	La teoría de la mente y su gran importancia en los sujetos autistas, entre otros ámbitos, en el de la lectura	8
6	Importancia de la detección temprana del TEA y principales indicadores de este trastorno	9
7	Escolarización de los alumnos con TEA en centros de enseñanza	10
8	Importancia de profesores bien formados para la correcta adaptación del niño con TEA y la adquisición de estrategias de enseñanza-aprendizaje	12
9	Importancia del aprendizaje de la lectura en alumnos con TEA	16
10	Estrategias para fomentar el desarrollo de la lectura en niños con Trastorno del Espectro Autista	17
11	Discusión	20
12	Conclusiones	21
13	Bibliografía	23

Resumen

Desde el momento en que a mediados de los años 80 se empezó a considerar el TEA (Trastorno del Espectro Autista) como un síndrome psiquiátrico específico con un conjunto de síntomas concretos que afectaba a diferentes ámbitos de la vida de los sujetos que lo padecían, también quedó clara la importancia y el gran apoyo educativo que podría suponer el aprendizaje de la lectoescritura por parte de estas personas autistas para desarrollar un amplio abanico de habilidades en las cuales muestran dificultades. Así pues, partiendo de la importante labor que puede desempeñar la lectoescritura en su correcto desarrollo y siendo conscientes de que muchas veces este tipo de alumnado se haya presente en el aula ordinaria, surge la necesidad de contar con docentes bien formados, capaces de entender la esencia de este trastorno y sus características principales y de este modo saber escoger las estrategias educativas pertinentes y adaptarlas a las necesidades específicas de cada sujeto.

Por ello, se lleva a cabo un recorrido por la “breve” historia del autismo, se observan sus características principales, indicando cuáles son las “pistas” que nos pueden llevar a identificarlos como tal, se explica su compleja e indiscutible relación con la Teoría de la Mente (ToM), se mencionan los tipos de escolarización a los que puede ser derivado un alumno de esta índole y sobre todo se exponen a modo de ejemplo un conjunto de estrategias educativas que pueden resultar útiles para el desarrollo de la lectoescritura, dependiendo del caso. También se discute sobre el importante papel que juegan las familias en colaboración con los docentes en el propósito de conseguir los objetivos previstos y fomentar el desarrollo de estos niños.

Palabras Clave: Autismo, docentes, estrategias, lectoescritura, habilidades.

Justificación

En este trabajo pretendo centrarme en las pautas y metodologías a seguir en las aulas de Educación Infantil para enseñar e introducir a niños con autismo en la lectoescritura, algo tan importante como complicado de llevar a cabo por parte de los docentes tanto por las peculiares características psicológicas y cognitivas que presentan los alumnos con este trastorno a la hora de aprender e interrelacionarse, como por el general y comprensible desconocimiento docente sobre las características que presentan los alumnos afectados y sobre las pautas y modelos educativos a seguir durante su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, teniendo en cuenta que conocer y comprender una discapacidad nos acerca a ella de forma más segura y eficiente, considero tan útil como necesario que los docentes tengan cierta “idea” sobre el tema y conocimientos suficientes no para convertirse en grandes especialistas en la labor de educar estos alumnos (para lo cual ya hay centros y profesionales especializados) pero

sí para saber por lo menos qué estrategias poder utilizar y que metodología resulta la más adecuada para favorecer ciertas habilidades educativas en el aula, como en este caso la lectura.

Considero importante esta formación mínima sobre el síndrome autista puesto que en muchos casos niños con este trastorno no son derivados a centros especializados y corresponde a los docentes del centro ordinario responsabilizarse de estos alumnos y favorecer dentro de sus posibilidades su correcto desarrollo y aprendizaje.

En estas ocasiones en que los alumnos autistas no son derivados a centros o aulas especializadas y se mantienen en el aula ordinaria con ciertas adaptaciones o con atención/colaboración de profesionales especializados, esta mínima formación de los maestros de cara al TEA desempeña una función decisiva a la hora de transmitir a los alumnos con el espectro autista los conocimientos necesarios para fomentar su desarrollo y aprendizaje en diferentes ámbitos, como la lectura, y, en consecuencia, fomentar la integración de dichos alumnos con su grupo de referencia, aumentar su autonomía y un gran número de habilidades.

“Los niños y niñas con discapacidades demandan y necesitan unas condiciones de vida que respondan, simultáneamente, tanto a su condición de niños, como a la especificidad del déficit que presentan.” (Junta de Extremadura, Consejería de educación, 2007)

Definición e historia del autismo

Tal y como queda reflejado en la obra de Cuxart y Fina (1998) la palabra autismo proviene del griego “autos”, que significa uno mismo, y su significado literal viene a ser “vivir en función de uno mismo”. Utilizado por primera vez por Eugen Bleuver, este autor enmarcó el Autismo dentro de los trastornos esquizofrénicos cuyos síntomas principales incluían la separación y aislamiento del paciente de la realidad que le rodeaba y la falta de capacidad para diferenciar la vida real de sus “alucinaciones”. Según Bleuver en muchos casos este aislamiento se lleva a cabo para evitar un aumento de las sensaciones, ya que tienen una sensibilidad hipertrofiada.

Según Baron-Cohen, S (s,f) no fue hasta 1943 cuando Leo Kanner (bautizado como el padre del autismo) describió por primera vez, a partir de la observación de once casos de niños con este tipo de problemas, el síndrome autista (Autismo Infantil) como una trastorno psiquiátrico ajeno a la esquizofrenia y con una serie de síntomas concretos (alteraciones en el desarrollo y uso del lenguaje, dificultades para relacionarse con el mundo externo, gusto excesivo por las actividades monótonas e invariables, etc) que, en principio, tendrían un origen puramente emocional.

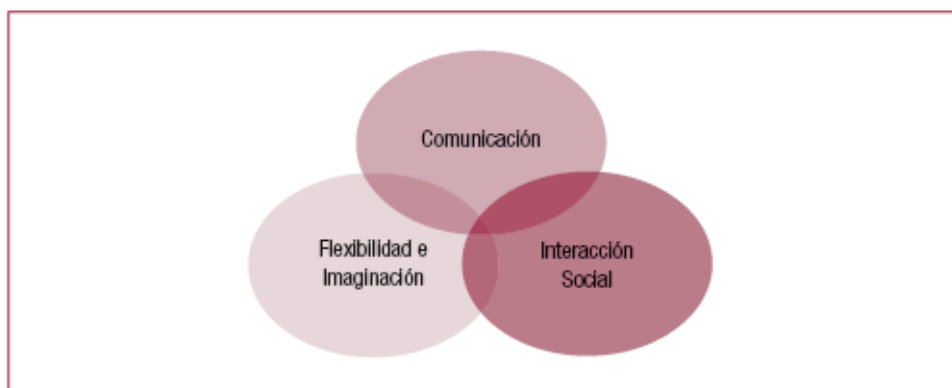
Por su relevante aporte al estudio del autismo sentando la base para posteriores estudios destaca el psiquiatra e investigador austriaco Hans Asperger, quién, en 1944, casi de manera simultánea a Kanner, publicó su obra “Psicópatas autistas en la infancia”, una obra menos conocida pero más amplia que la de Kanner, que incluye casos reales de pacientes con serias

lesiones orgánicas junto con otros “normales”, destacando entre otras dificultades y síntomas, la gran dificultad de integración social. (Cuxart y Fina, 1998)

A partir de estos iniciales estudios se sucedieron las aportaciones de un numeroso grupo de autores (Lauretta, Despert, Golfart, Tustin, Hermilin, O'Connor, etc) cuyas diferentes definiciones, criterios diagnósticos, agrupamientos y categorías para tratar el tema del trastorno autista, se centraron, en la década de los 60, tal y como aclara Cuxart y Fina (1998), en las alteraciones del trastorno del lenguaje como factor principal del autismo, llegándose, finalmente, a la conclusión de que el autismo debía derivar de alteraciones cognitivas, puesto que los trastornos del lenguaje no podían explicar por si solos los grandes déficits sociales. Los influyentes estudios de Herlim y O'Connor reafirmaron los déficits cognitivos específicos del trastorno. (Cuxart y Fina, 1998)

Pero no es hasta la década de los 80, cuando, con el nuevo DSM III (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales), el autismo pasa de ser considerado un *síndrome* psiquiátrico específico y, en consecuencia, pasan a considerarse los déficits cognitivos, del lenguaje y de la interacción social en su conjunto y no de modo separado: conductuales, emocionales o los trastornos del lenguaje de modo aislado. (Cuxart y Fina, 1998)

Una autora muy relevante y digna de mención de esta época sería la psiquiatra británica Lorna Wing, quién utilizó por primera vez la expresión “*espectro autista*”, postulando en 1981 la tríada sintomática del autismo (conocida como la tríada de Wing).



En la actualidad, solemos referirnos al término “autismo” para englobar los diferentes subtipos de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). En la nueva edición del DSM aprobada en 2013 (el DSM5) no se incluyen categorías, hablándose simplemente del Trastorno del Espectro Autista (TEA) sin incluir, como sí lo hacía el DSM4, ni el Síndrome de Rett ni de Asperger (Cuxart y Fina, 1998).

Dado que, a pesar del consenso de los especialistas en algunos puntos, aún hoy se mantienen abiertos no pocos interrogantes y no es menor la polémica acerca de cómo se debería subdividir este trastorno del desarrollo, las metodologías más adecuadas para tratarlo, los diferentes criterios para diagnosticarlo y por supuesto su origen, este trabajo no pretenderá especificar las diferentes características ni diagnósticos de los variados tipos de autismo

(Síndrome de Kanner, Síndrome de Rett, trastorno desintegrativo Infantil, Síndrome de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado) haciéndose referencia al Autismo de modo general como un trastorno del neurodesarrollo concebido como un continuo (ya que es para toda la vida) y caracterizado por tres síntomas principales (variables en su intensidad según el grado y las características individuales):

- Alteración de las relaciones sociales.
- Alteración en la comunicación verbal y no verbal.
- Conductas e intereses restringidos y repetitivos y dificultad a la hora de crear juegos de ficción.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL TRASTORNO AUTISTA

La Junta de Andalucía, en su manual de 2008, del que se han extraído casi íntegramente los datos de este apartado, detalla las características principales que presentan los sujetos con TEA.

El autismo es un trastorno presente desde el nacimiento, o los primeros años de la infancia, que perdura durante el resto de la vida de los sujetos, independientemente de que en unos sea más o menos acentuado o se desarrollen más o menos habilidades gracias a la intervención.

Es un trastorno de origen neurobiológico del que aún no se han establecido las causas concretas (genética, metabolismo, infecciones víricas que afectan al cerebro, etc) y por lo tanto no existe un tratamiento médico definido para el mismo, considerándose el método educativo como el más aconsejable para tratar a quienes lo padecen. (Junta de Andalucía, 2008)

Dada la diversa intensidad de los síntomas, la edad de inicio y su asociación con otros desórdenes (retraso del lenguaje, discapacidad mental, etc.) no puede hablarse de una manifestación específica del autismo, cambiando sus variadas manifestaciones de una persona a otra e incluso en la misma persona a lo largo de su desarrollo (algunos logran “estabilizarse” en la edad adulta, logrando ser un poco más independientes y mejorando las relaciones sociales a pesar de que sigan necesitando apoyo a lo largo de su vida) (Junta de Andalucía, 2008). Ciertos rasgos pueden señalarse, sin embargo, como recurrentes: comportamientos repetitivos, dificultad para relacionarse, escasez de conversaciones con otros niños, conducta solitaria, etc

En el plano cognitivo presentan serias dificultades en las capacidades relacionadas con la comunicación (a parte de los posibles problemas en cuanto a la falta de lenguaje o comprensión, les resulta difícil seguir una conversación no comprendiendo frases con doble sentido, expresiones sentimentales, ironía, etc.) al igual que les resulta extremadamente complicado entender las normas sociales que son habituales para el resto (saludar, respetar turnos) lo que conlleva dificultades a la hora de establecer relaciones de interacción social (p.e. amor o amistad) y dificulta su plena integración social e independencia. Su restringido pensamiento simbólico

dificulta su imaginación, o su capacidad empática, captar las ironías o llevar a cabo actividades espontáneas, etc. De ahí sus gustos restringidos y repetitivos que les procuran seguridad: rutinas de trabajo, orden de los objetos, movimientos estándar, etc. (Junta de Andalucía , 2008)

La teoría de la mente y su gran importancia en los sujetos autistas, entre otro ámbitos, en el de la lectura.

La teoría de la mente (ToM) es la capacidad para atribuir estados mentales a otros organismos y poder predecir su comportamiento. Premack y Woodruff utilizan por primera vez el término ToM en el transcurso de su investigación sobre chimpancés para comprobar cómo, efectivamente, éstos poseen la habilidad de comprender estados mentales y de predecir el comportamiento e intenciones de otros. (Aguirre, R, 2003)

Según Aguirre, R. (2003), Wimmer y Perner fueron los primeros en realizar investigaciones de la ToM sobre humanos con la prueba conocida como de “la falsa creencia” consistente en contar la siguiente historia: Aparecen dos niños, Sally y Anne; Sally guarda su pelota en una cesta y se va a jugar; En su ausencia, Anne coge la pelota de la cesta y la guarda en una caja que está justo al lado; Sally vuelve y va a buscar su pelota. La pregunta decisiva es: ¿Dónde buscará Sally su pelota? Si el sujeto responde que la buscará en la cesta, significa que el niño comprende que Sally tiene una creencia distinta a la suya propia (falsa creencia), mientras que si dice que la buscará en la caja, significa que no entiende que Sally no vio como Anne cambió la pelota y por tanto se puede concluir que no ha desarrollado la ToM. Este estudio determinó que la ToM se encuentra presente y consolidada a los 4 años en la mayoría de niños.

No obstante, estudios posteriores centrados en niños autistas determinan que la mayoría de estos no poseen la ToM y que este déficit no depende de un retraso del desarrollo general (también se utilizaron sujetos con Síndrome de Down o sin ninguna deficiencia y sí poseían la habilidad de apreciar los estados mentales de los demás). Otro estudio realizado por Baron-Cohen, con la colaboración de Leslie y Fritz, señala que las personas con TEA dan más importancia a las claves físicas que a las sociales (durante la lectura de un cómic o un cuento ilustrado, por ejemplo, entienden y se percatan mejor de las alteraciones o cambios físicos, la información visual, que del contexto y situaciones sociales). Aguirre, R. (2003)

Estas dificultades en la cognición social afectarán, presumiblemente, de forma radical en todas las facetas de la vida de las personas autistas: a la hora de establecer vínculos afectivos, de empatizar y comprender a los demás, de comprender el significado de películas y libros, etc. Así, los síntomas de imaginación empobrecida y las conductas repetitivas pueden explicarse por la ausencia de capacidad deductiva respecto a estados mentales de otras personas y por la

inseguridad ocasionada por el desconocimiento de las normas sociales y el pensamiento social, que les hace tener unas pautas de actuación fijas que les procuran seguridad.

La ToM también es esencial por lo que hace al ámbito de la comunicación, tanto verbal como no verbal. La Teoría de los Actos de Habla de Austin o Searle, en efecto, hace hincapié en la necesidad, para toda comunicación, de que los participantes tengan en cuenta los conocimientos previos, la intención comunicativa, la adecuación al contexto social, el significado de las expresiones faciales y los gestos... condiciones que en una persona sin capacidad de apreciar los estados mentales de otras persona esto resulta imposible. (Baron-Cohen, S (s,f))

Aunque no hay un consenso general sobre el origen de los procesos afectados en la comprensión lectora, gran parte de los alumnos autistas son enmarcados dentro del grupo de los llamados «lectores con dificultades de comprensión»: vocabulario bastante limitado, menor conocimiento de las estructuras del texto, dificultades para supervisar la comprensión propia y limitaciones para realizar inferencias. Las dificultades de comprensión lectora de los autistas están marcadas por las limitaciones que experimentan en su desarrollo cognitivo y a la hora de inferir información no explícita en el texto. Estos problemas se ven pronunciados en los textos de contenido social (dificultades de carácter mentalista) o a la hora de atribuir intenciones al autor. (Saldaña, D, 2008)

Importancia de la detección temprana del TEA y principales indicadores de este trastorno.

Las personas con TEA suelen ser identificadas durante la infancia al presentar conductas y comportamientos claramente diferenciados respecto a los niños con un desarrollo “normal”.

Aunque ya durante los primeros años suele haber indicios sobre la posible afección (no señala objetos para llamar la atención, falta de interacción social mediante la mirada, poco interés para establecer juegos sociales o por los compañeros de su edad, etc) lo que nos importa es saber cómo identificar dichas señales durante los primeros años de escolaridad, para que en caso de no haber sido diagnosticados, los docentes puedan ayudar a hacerlo.

Otra forma sencilla de identificar posibles casos de autismo es mediante la posible ausencia de una ToM en niños mayores de 3 o 4 años de edad. La forma de detectar estos posibles indicadores es fijarnos en su lenguaje espontáneo y ver si contiene palabras que se refieran a estados mentales, tales como pensar, saber, querer, desear, etc. (Baron-Cohen, S (s,f))

La Junta de Andalucía (2008) resalta cómo la detección tardía de un TEA puede suponer un desconcierto por parte de las familias y el profesorado al ver que el niño no actúa ni responde como el resto a la educación impartida, pero principalmente supondrá que se le da al niño una

respuesta inadecuada a las necesidades especiales que tiene y por tanto que manifieste conductas inadecuadas que le dificultaran la integración y la participación en la vida escolar.

Algunos instrumentos de detección propuestos por la Junta de Andalucía (2008), diseñados para que puedan ser utilizados tanto por el profesorado como por las familias implicadas, son, por ejemplo, las dos pruebas siguientes que evalúan las habilidades de comunicación e interacción social en posibles alumnos con TEA:

- *SCQ: Social Communication Questionnaire (Cuestionario de Comunicación Social.)*
- *GARS: Gilliam Autism Rating Scale(Escala de Evaluación del Autismo de Gilliam).*

No es necesario decir que una vez detectado un posible caso de TEA por parte del maestro o la familia, la evaluación y la valoración pertinentes corresponden a los especialistas a los que debe ser derivado el alumno, los cuales, dependiendo de las características conductuales de cada sujeto y el grado en que afectan a su desarrollo social y comunicativo, realizarán el diagnóstico.

Dependiendo del diagnóstico y la valoración que hagan los especialistas, del grado y tipo de TEA, cabrá la posibilidad de que estos alumnos deban ser escolarizados en aulas o centros específicos o bien que puedan mantenerse en el grupo ordinario con ciertos apoyos de especialistas y adaptaciones curriculares, como veremos más adelante.

Escolarización de los alumnos con TEA en centros de enseñanza.

Siempre teniendo en cuenta el diagnóstico especializado, debe tenerse en cuenta que, siempre que sea posible y que las características del alumno y los medios del centro escolar lo permitan, se deberá favorecer una educación integrada en la que el alumno pueda continuar escolarizado en un aula ordinaria, proporcionándole los recursos tanto personales como físicos que necesiten para una evolución exitosa. Este tipo de escolarización es todavía más importante durante la etapa de Educación Infantil, dada la gran importancia de establecer vínculos comunicativos y sociales (por muy reducidos que sean) con sus iguales.

La Junta de Andalucía aclara que, por norma general, solo en casos en los que sean incapaces de seguir mínimamente el currículum oficial y presenten una grave dificultad para adaptarse al entorno, presenten retraso intelectual severo, necesiten atención continua por parte del profesor o tengan serias dificultades en el ámbito de la autonomía personal, la comunicación y la interacción social deberían ser destinados a aulas o centros específicos. En cualquier circunstancia las habilidades mencionadas en los objetivos de la enseñanza básica guiarán los aprendizajes que se lleven a cabo, incidiendo en los ámbitos en los que presentan mayores dificultades (escolarización en aulas específicas o centros específicos).

Los casos en que los maestros ordinarios tendrán contacto con los alumnos diagnosticados de TEA y podrán influir en su correcto desarrollo serán aquellos en los que dichos alumnos no sean derivados a centros o aulas específicos y puedan permanecer con el grupo ordinario. Habrá tres tipos de escolarización en el grupo ordinario dependiendo de las características y necesidades del alumnado autista, tal y como viene explicado por la Junta de Andalucía (2008) como vemos a continuación.

Tipos de escolarización integradora en el centro ordinario:

<u>1.- Escolarización en grupo ordinario a tiempo completo.</u>	
	Escolarización reservada a alumnos con síndrome de Asperger y resto de alumnos con TEA que presenten competencias sociales y comunicativas y un nivel intelectual relativamente alto que les permita alcanzar sin grandes dificultades los objetivos delimitados para el grupo ordinario (cuyos alumnos favorecerán a su vez el desarrollo de aquéllos, mejorando su nivel de integración social). Es recomendable, no obstante, trabajar con programas de entrenamiento sobre las emociones y creencias (basadas en la teoría de la mente) y también sus habilidades sociales.
<u>2. Escolarización en grupo ordinario con asistencia a aula de apoyo en períodos variables.</u>	
	Es el caso de los alumnos con TEA que necesitan una atención personalizada específica pero que pueden integrarse, en mayor o menor medida, en el grupo ordinario y disfrutar de las ventajas que ello conlleva. Siguen los aprendizajes y el currículum del grupo pero con adaptaciones en relación a sus dificultades y sus características personales.
<u>3. Escolarización combinada</u>	
	Escolarización orientada a alumnos con TEA para los que sea beneficioso el tratamiento y la enseñanza individualizada y personalizada que proporcionan los centros específicos pero que a la vez les sea posible integrarse en el centro ordinario y así poder experimentar distintos intercambios sociales de forma más flexible. También se puede dar el caso contrario, en el que un alumno pase la mayor parte del tiempo en el grupo ordinario y solo de forma puntual requiera intervenciones en los ámbitos en los que más dificultades presente (comunicación o relaciones sociales, por ejemplo).

Importancia de profesores bien formados para la correcta adaptación del niño con TEA y la adquisición de estrategias de aprendizaje.

Como recalca Ventoso, M^a R (2003) la base principal para desarrollar y llevar a cabo una correcta intervención con personas autistas en la enseñanza de la lectoescritura, o en cualquier otro ámbito, reside en intentar conocer y comprender la “lógica” autista y su muy diferente sistema de procesamiento de la información, de tal modo que podamos adaptar nuestras estrategias y modos de trabajo a sus peculiaridades. Es prioritaria la mínima formación y familiarización del profesorado en cuanto a qué es y qué síntomas presentan los niños con TEA con el fin de que puedan detectarlos lo antes posible y actuar al respecto, favoreciendo así su evolución posterior.

Las necesidades educativas de este alumnado, tal y como menciona la Junta de Andalucía (2008), exigen que, además de llevar a cabo aprendizajes relacionados con el currículum oficial mediante material adaptado a su nivel de desarrollo y sus capacidades, se hayan de cubrir ciertas necesidades educativas particulares que los niños con desarrollo “normal” superan de forma fácil y autónoma: Así, por ejemplo, habilidades comunicativas verbales y no verbales, incremento de competencias motrices, habilidades de adaptación o competencias cognitivas que normalmente no están incluidas en el currículum ordinario.

Por estos motivos es lógico pensar que para integrar correctamente a estos alumnos en la vida escolar y el contexto educativo y adquirir las metodologías correctas para su educación, los profesores deberán ser conscientes del grado de atención individualizada que requieren, su nivel de desarrollo cognitivo y de lenguaje, de qué modo afectan sus conductas autistas a su desarrollo y al del resto de alumnos de clase, etc.

Labor del profesor será adaptar las estrategias educativas al alumnado diagnosticado y adaptar el entorno (accesibilidad) a sus peculiaridades en cuanto le sea posible, desarrollar sus puntos fuertes (aumentando su competencia, su autoestima y facilitando cierto acercamiento al mundo social y su desenvolvimiento en él) y el trabajo conjunto con las familias (factor decisivo para la evolución del alumno, como ya veremos más adelante). (Junta de Andalucía, 2008)

Las adaptaciones de las estrategias y modos de trabajo del alumnado con TEA en el aula, deben tener en cuenta los siguientes puntos, indicados por la Junta de Andalucía, (2006):

.- Será individualizada, es decir, diferente teniendo en cuenta las características del alumnado tales como el nivel de competencia curricular, nivel comunicativo escrito y oral, nivel de adaptación y socialización con el grupo, capacidad de concentración, nivel de lectura, etc.

Así, por ejemplo, con alumnos con TEA de nivel de lectura bajo o nulo nos serviremos de imágenes y dibujos para organizar y comprender los mapas conceptuales sobre los que trabajará, incluyendo actividades de manipulación y asociación, excluyendo textos escritos.

Por el contrario, si el alumno tiene un nivel de lectura medio/alto y es capaz de leer frases o palabras, las imágenes o dibujos serán un instrumento que refuerce y facilite su significado.

- .- Serán tareas autoexplicativas, incluyendo en algún margen la secuencia de tareas que deberá realizar a continuación (por medio de imágenes explicativas, con texto o sin texto dependiendo del alumno) con el fin de que el niño sepa qué tipo de trabajo deberá realizar, el orden y el momento en el que éste haya concluido. Se reducirá así el nivel de estrés del alumno con TEA por no haber entendido con claridad qué tarea debía realizar, potenciando al tiempo la suficiente autonomía para no requerir la atención constante del maestro.
- .- Las tareas se presentarán con una información jerarquizada, resaltando visualmente lo importante. La correcta estructura y clara presentación de las tareas favorecerán el entendimiento de lo que se demanda al alumno y qué es lo realmente importante en el desempeño de su trabajo.
- .- Se debe favorecer que las tareas llevadas a cabo no incluyan una sola actividad. Es aconsejable que el material con el que trabajen no solo les demande leer u observar, por ejemplo, sino que se introduzcan actividades de manipulación del material o de cualquier otro tipo que les haga sentir, al final de la tarea, que han participado e intervenido en dicho proceso.

Debido a la ausencia o muy baja presencia de la ToM en los alumnos autistas, resulta igualmente muy interesante trabajar estrategias para desarrollarla con el fin de mejorar sus posibilidades de integración social, flexibilidad mental y comunicación. Tal como indica Frith, se recomiendan tareas sobre la comprensión e identificación de emociones, creencias e intenciones de los demás, además de instruirles en técnicas para iniciar y mantener una conversación (respetando las normas sociales de orden, temas, adecuación al contexto, etc), mejorar las habilidades sociales, etc. (Baron-Cohen, S (s,f))

Algunos de los estudios más relevantes al respecto, como los realizados por Lozano y Alcaraz en 2010, Chin y Opitz en 2000, Fisher y Happé en 2005 y Stichter et al. en 2012 o Baron-Cohen, S (s,f) demuestran experimentalmente cómo, trabajando estos ámbitos, se logran notables mejorías, por más que requieran de adaptaciones individualizadas y no puedan garantizar su efectividad en todos los casos. Lo que resulta evidente es que, fueran cuales fueran las estrategias llevadas a cabo, se tendrían que llevar de manera sistemática y continua en los contextos naturales de aprendizaje del niño además de métodos adicionales para generalizar sus aprendizajes al resto de contextos.

Según Baron-Cohen, S (s,f), a la hora de desarrollar estas estrategias para el desarrollo de la cognición social se tienen que buscar dos momentos de intervención: el primero en el que se le den estrategias sociales y enseñanzas sobre el lenguaje de las emociones de manera individual y con apoyo de las imágenes; el segundo, en que se den intervenciones grupales y practique las enseñanzas anteriormente adquiridas en situaciones cotidianas de interacción.

No obstante, alrededor del 30% de los niños autistas con una edad mental de alrededor de 4 años que realizan pruebas de la Teoría de la Mente las superan con éxito, pudiendo concluir que la ToM no está alterada de forma general en todos los autistas. Como explicación a este hecho hay hipótesis que indican la posibilidad de que la ToM se desarrolle con retraso en los niños autistas, en algunos casos desarrollándola casi al completo al alcanzar cierta edad mental y en otros no llegándose a desarrollar correctamente. (Baron-Cohen, S (s,f))

Respecto a la lectoescritura, Ventoso, M^a R (2003) afirma que es una de las habilidades con las que mejor suelen lidiar los sujetos autistas y que es habitual encontrar casos de hiperlexia (alta capacidad y gusto por la lectura, las letras y las palabras) en sujetos autistas de alta capacidad intelectual y, lo que resulta más sorprendente aún, encontrar gran número de sujetos con baja capacidad intelectual o retraso que tienen un lento o incluso nulo desarrollo del habla pero que aprenden a leer muy eficientemente.

Esta “facilidad” y “especial vinculación” de las personas autistas a la lectura se debe principalmente a ciertas características cognitivas más desarrolladas, como el procesamiento de estímulos viso-espaciales con relevante facilidad o la alta capacidad de memoria mecánica asociativa (Hermelin y O’connor). En efecto, los autistas tienen una alta capacidad de asociación y emparejamiento de palabras escritas con imágenes del objeto representado que tienden a facilitar frecuentemente el aprendizaje casi espontáneo de la lectoescritura. (Ventoso, M^a R ,2003)

En los casos en los que no es así y en los que los métodos tradicionales no funcionan (pues en muchos autistas basta con seguir los métodos normales de enseñanza de la lectura) porque no se corresponden con las características y capacidades del sujeto, deberemos adaptar la enseñanza, una vez más, al estilo de aprendizaje que mejor se le ajuste al alumno con TEA teniendo en cuenta las capacidades mencionadas anteriormente en las que suelen tener mayor nivel de desarrollo (viso-espacial frente a auditivo, persistencia frente a temporalidad limitada, de lo global a lo específico, etc) y teniendo en cuenta que habrá casos en los que, incluso con adaptaciones, no se conseguirá enseñar al niño la habilidad lectora (en casos de autismo muy profundo o con ciertas características que lo impidan). (Ventoso, M^a R ,2003)

La lectoescritura se puede intentar introducir en los alumnos autistas desde los 4 años hasta incluso la adolescencia extrapolándose los principios generales comunes a toda la intervención con sujetos de esta índole, tales como rutina, estructura y funcionalidad. De igual modo deben extrapolarse principios generales de cualquier intervención educativa ordinaria. Así, siguiendo las propuestas relativas al constructivismo social de Vigotsky, partiremos de los conocimientos previos, practicaremos los métodos de ensayo sin error, iremos retirando la ayuda de forma gradual (andamiaje) para fomentar su autonomía y el trabajo independiente (sistemas de trabajo en el que el niño pueda trabajar solo, practicando repetidamente y hasta que lo tenga claro).

Otros principios generales específicos para la enseñanza de la lectoescritura, según Ventoso, M^a R (2003) son:

- .- Partir de sistemas globales: del aprendizaje de la palabra completa pasar a desintegrarla en sílabas e integrar de nuevo. Este principio deriva de la alta capacidad asociativa de la mayoría de niños autistas y su buena memoria, de tal modo que aprenderán fácilmente asociando un objeto o su imagen con el rótulo de la palabra correspondiente.
- .- Tener los momentos de enseñanza previamente programados, con los objetivos y contenidos a trabajar muy claros, situaciones estimulantes y de aprendizaje individual.
- .- Resaltar el carácter funcional de la lectura, haciendo ver al alumno que leer no es una habilidad muy práctica y llena de sentido para que pueda aumentar su motivación.
- .- Ensayos repetidos con las mismas palabras pero con pequeñas alteraciones en los objetos o imágenes con las que se asocian, para mantener la motivación y que no se haga tedioso
- .- Inicialmente el niño debe conocer el referente (objeto o su imagen) al cual hace referencia la palabra que está aprendiendo a leer. Más adelante se podrá introducir nuevo vocabulario mediante la asociación continua y repetida de la nueva palabra a su referente.
- .- La cartilla de lectura es un instrumento interesante siempre que el alumno muestre interés por ella y se pueda sacar provecho de su utilización. No obstante, pese a ser menos costoso y más rápido que preparar materiales personalizados, siempre habrá que adaptar los ejercicios que se lleven a cabo con ella a las dificultades y características del alumno.
- .- Muy importante es también la realización de métodos de ensayo sin error, evitando tener que corregir al niño en algún ejercicio para así evitar su desánimo y frustración. Si vemos que va a equivocarse o necesita ayuda en una asociación podemos, por ejemplo, señalar el objeto a la vez que pronunciamos la palabra para ayudarle.
- .- Debemos tener en cuenta que a la hora de escribir frases, debe primar el sentido y no la forma, no dando tanta importancia a la forma de las letras o la estructura del texto.
- .- Teniendo en cuenta el constructivismo social de Vigotsky, partiremos de los conocimientos previos del alumnado y practicaremos los métodos de ensayo sin error, como ya hemos dicho, para posteriormente ir retirando la ayuda de forma gradual (andamiaje) y fomentar su autonomía y el trabajo independiente (sistemas de trabajo en el que el niño pueda trabajar solo, practicando repetidamente).
- .- Aunque las letras mayúsculas son más fáciles de aprender por el mayor número de claves visuales discriminativas y son más fáciles de escribir, quizás resulte más pragmático comenzar por letras minúsculas e independientes, ya que son las que hallarán en la inmensa mayoría de los textos y la independencia de las letras les facilitará la descomposición de las palabras.

Importancia del aprendizaje de la lectoescritura en alumnos con TEA.

Desde que, a finales de los 80, se puso de relieve la relevancia de los materiales gráficos, imágenes, dibujos y recursos simbólicos como la escritura para trabajar con alumnos autistas, estos métodos se consagran como base para enseñar múltiples disciplinas. (Ventoso, M^aR, 2003)

La limitada temporalidad de los actos verbales y la necesidad de conocer y comprender recíprocamente las intenciones de las otras personas con las que se mantienen conversaciones, resultan, tal como afirma Ventoso, M^aR, (2003), factores que hacen que la información verbal tenga poco sentido, no se comprenda o incluso resulte frustrante para el autista. Por ello las imágenes y dibujos se han convertido en una de las formas preferentes para la intervención educativa con los alumnos con TEA, resultando, en algunos casos, el único método efectivo. No obstante este método se limita a transmitir cierto tipo de información y en una cantidad determinada, por lo que la información escrita resulta una herramienta más interesante para reforzar o sustituir la información que se desea transmitir oralmente, resultando además más útil y de aplicación más universal que la comunicación mediante imágenes. (Ventoso, M^aR, 2003)

Algunas personas autistas de alto nivel de funcionamiento se definen a sí mismas en muchas ocasiones como pensadores visuales, personas que funcionan a través de formas visuales de pensamiento a las que las palabras y el lenguaje les resultan formas extrañas de pensar (por ejemplo entendían mejor las palabras cuando las veían escritas que cuando alguien se las decía de forma oral). Algunos, para aprender una lengua, por ejemplo, lo hacen leyendo y almacenando palabras en su memoria visual. (Ventoso, M^aR, 2003) De ahí que la lectoescritura suponga un paso muy importante en el desarrollo de su educación y su cultura.

Además, Ventoso, M^aR. (2003) también nos explica cómo esta habilidad abre multitud de puertas y puede ser aplicada a multitud de ámbitos de trabajo en alumnos con TEA (ayudarles a expresarse, establecer de forma escrita un conjunto de normas conductuales, indicar las rutinas del día o los pasos a seguir durante un trabajo, apoyar el lenguaje oral con mayor temporalización para procesarlo, etc). Es importante, menciona Saldaña, D. (2008), no solo enseñar a los alumnos con autismo a leer, sino a que entiendan lo que leen y que sean capaces de ver la funcionalidad de este acto, puesto que leer de este modo les supondrá un factor motivante para seguir haciéndolo y les ayudará a ampliar y flexibilizar sus procesos cognitivos y a aprender nuevo vocabulario, establecer relaciones entre ideas y entre diferentes textos, comprender situaciones del día a día y del medio social que tan extraño les parece, y estructuren su propio pensamiento.

Aparte de todos estos beneficios evidentes sobre su educación y su vida, resulta evidente que la lectura supone un medio compensatorio y de integración social muy fuerte, ya que a través de ella las personas autistas pueden abrirse muchas puertas tanto en el medio laboral (cuando sean adultos) como en el interpersonal, permitiéndoles compartir gustos y aficiones con otras

personas que favorezcan sus relaciones sociales, resultando personas más autónomas e independientes, potenciando su imaginación y una mente más flexible, ayudando a desarrollar y mejorar su lengua hablada... y, en consecuencia, su capacidad comunicativa. Saldaña, D. (2008)

En conclusión, lo fundamental del aprendizaje de la lectura en niños con TEA no es tanto su desarrollo educativo y cultural en sí, sino lo que ello supone, es decir, una herramienta inmensa para trabajar multitud de aspectos afectados por el autismo y mejorar su nivel de vida, su integración y su autonomía.

Estrategias para fomentar el desarrollo de la lectura en niños con Trastorno del Espectro Autista.

La investigación realizada por Saldaña (2008) muestra la generalizada dificultad de las personas autistas para aprender a descifrar el código escrito y la aún más extendida dificultad respecto a la comprensión lectora, incluso en aquellos que leen correctamente. El mismo autor afirma que los lectores autistas necesitarán apoyo para comprender correctamente los textos, especialmente aquellos con características mentalista en los que se presenten sentimientos o intenciones de algún personaje, se requiera realizar inferencias e interpretar aspectos comunicativos donde es necesario conocer el contexto y entender dichas características sociales.

De todo lo señalado puede derivarse una guía de intervención para la introducción y desarrollo de la lectura comprensiva, llevada a cabo de forma motivante y funcional, desde la consideración de que cada proceso de enseñanza debe ser adaptado a las peculiaridades y necesidades del niño (difícilmente los materiales comerciales o los preparados para un niño servirán para otro) y teniendo como objetivo principal la motivación y el interés por parte del niño en los materiales con los que deberá trabajar. Por ello las fases propuestas por Ventoso, M^ªR (Abril 2003) para introducir y desarrollar las habilidades de lectoescritura que veremos a continuación deben considerarse orientativas, pudiendo realizarse adaptaciones y adelantar o atrasar fases dependiendo de las necesidades educativas de cada individuo autista.

· Fase 1: El aprendizaje de la mecánica y el placer de asociar.

El primero de los objetivos de esta fase persigue enseñar “la mecánica” del trabajo que van a realizar (explicarles en qué consistirán los ejercicios) e introducir de forma atractiva las asociaciones de palabras a la imagen o el dibujo de aquello que representan. Para ello se partirá de los intereses y motivaciones del alumno, como marcas de coches, especies de animales, miembros de su familia, personajes de películas, etc.

Se comenzará mediante la asociación de dos objetos a sus respectivas palabras y una vez el niño los resuelva correctamente se irá aumentando el número de objetos presentados juntos para asociarlos a sus respectivas palabras (10 objetos en total, aproximadamente, todos ellos de

interés del niño). Para aumentar la dificultad y que, en algunos casos, resulte más entretenido, se podrá presentar la misma pareja palabra-objeto repetida pero con alguna alteración (la perspectiva desde donde está hecha la foto, el tamaño, el color, etc).

El segundo objetivo de esta fase será el aprendizaje de las vocales que se llevará a cabo mediante la asociación de los grafemas (símbolos escritos, en este caso “a”, “e”, “i”, “o”y “u”) a un fonema (sonido correspondiente al grafema). Para ello, se escribe cada grafema en un cartelito independiente y se va practicando la asociación con su fonema mediante diferentes juegos (el profesor señala una letra, la pronuncia y el alumno la repite, por ejemplo, o se ponen los cartelitos boca abajo y a medida que se van dando la vuelta se va pronunciando la letra correspondiente).

· **Fase II: nuevos emparejamientos.**

Partiendo de la motivación lograda en la fase anterior, se trata de seguir emparejamientos de palabras con objetos y asociando sus respectivos grafemas con sus fonemas. La diferencia es que en este caso se utilizarán objetos que no forman parte de su foco de interés principal, sino que son objetos cotidianos que forman parte de su día a día y que conocen bien. También aumenta el número de objetos trabajados (unos 20 o 30) y se presentarán en grupos de 3-4-6 o más según la capacidad.

En caso de que el niño tenga buenas habilidades de discriminación visual, podremos seguir un método globalizado basado en la introducción progresiva de fonemas, introduciendo en primer lugar palabras con la letra M, como “mama”, pasando posteriormente a la letra P, como “papa” y posteriormente la N, la L, la S, etc. (Palabras, siempre, cuyo referente conozca el niño).

En caso de que el niño presente mayores dificultades perceptivas y de discriminación, trabajaremos mediante un sistema en el que los objetos sean elegidos sin tener en cuenta los grafemas que conforman su palabra. Una vez más elegiremos objetos cotidianos conocidos por el niño, con una clara diferenciación perceptiva en su palabra escrita, como podrían ser “balón”, “silla”, “mesa”, etc. Es aconsejable elegir los objetos por entornos o categorías funcionales, por ejemplo: juguetes, animales, nombres de compañeros, comidas, etc.

En ambos casos, aprovechando el momento en que se termina la actividad y se va a guardar el material, puede utilizarse el juego de “dame X”, permitiendo que nos dé el cartelito o la imagen hasta que recojamos todos.

· **Fase III: La composición de las palabras**

Además de aprender nuevos emparejamientos de grafemas que aún no conoce, el niño aprenderá a dividir palabras, a copiarlas, a leer sin apoyo de imágenes y a escribirlas.

De forma gradual se le presentará al niño el tablero con las asociaciones entre cartelitos con el nombre y los objetos ya realizadas y el niño deberá colocar las sílabas aisladas que conforman las palabras bajo la correspondiente sílaba enlazada de dichas palabras. Después de ciertas

repeticiones, una vez establecidas las nuevas asociaciones, se volverán a realizar asociaciones de sílabas aisladas a sílabas enlazadas pero esta vez sin la muestra del objeto. Se empezará por asociaciones de las sílabas de una palabra que aparecerán descolocadas y posteriormente aumentaremos el número de palabras para que tengan que seleccionar la palabra a la que pertenecen y su orden de colocación.

Otra tarea sería la de copiar palabras ya conocidas que utilizan en las asociaciones. Para ello se anima al niño a que escriba (copiando) la palabra que está en el cartelito y que acto seguido la copie bajo la escrita o que la pegue en material autoadhesivo sobre la foto y al lado del cartel original.

El siguiente paso será la lectura de los cartelitos trabajados sin el apoyo gráfico y en voz alta, momento en el cual se podrá retirar la palabra. Como en cada apartado de las diferentes fases, se le dispensará al niño la ayuda necesaria y adaptada a sus dificultades, realizando una línea curvada debajo de cada sílaba (para indicarle que lea la palabra por partes, sílaba a sílaba) o pronunciando la sílaba a la vez que se señala, si es necesario. De este modo el niño comenzará a leer palabras muy sencillas de las que hemos trabajado y se le mostrará el carácter funcional de la lectura mostrando que puede anticipar cuál será su comida del día, leyendo palabras como “pollo”, “pera” o “pan” en el menú, aprendiendo las señales o los carteles que indican una prohibición con la palabra “no”, o también haciéndole sentir participe de actos como ir a la compra y que él sea capaz de copiar y leer comidas sencillas que están en la lista. Todo esto supone un aliciente en el proceso de aprendizaje de la lectura y le motivará a seguir aprendiendo.

El último paso de esta fase será comenzar a escribir las palabras trabajadas y ya conocidas por el niño sin mostrarle el cartelito con la palabra escrita, mostrándole simplemente el referente gráfico. Esto se puede trabajar de forma atractiva y funcional para el alumno con TEA en múltiples contextos aparte del escolar, como por ejemplo el familiar (ayudar a escribir listas de la compra, poner los nombres de cada miembro de la familia en sus respectivos cuartos o en sus lugares en la mesa, rotular diversos elementos para indicar que hay guardado en su interior o a quién pertenecen, etc).

· **Fase IV: Verbos, artículos y preposiciones: Afianzando la lectura.**

Esta fase se podrá iniciar cuando el niño domine alrededor de 50 palabras que incluyan la mayor parte de grafemas.

El primer objetivo será la discriminación de verbos escritos. Para ello el profesor comenzará presentando el texto al niño y leyendo en voz alta el nuevo verbo. Después leerá diferentes mensajes que contengan este verbo y una vez pueda ser leído de forma espontánea y sepa realizar la orden que indica se podrá pasar al siguiente verbo.

A la vez añadiremos los artículos (que únicamente se leerán) y una vez conozcan bien dos o tres verbos se introducirán preposiciones fáciles como “en” y se escribirán ordenes como “pon la mano en la mesa”.

El siguiente paso será emparejar imágenes complejas donde se vea a un sujeto realizando alguna acción con el rótulo con la frase correspondiente.

Pasando en este punto a niveles ya más avanzados de lectoescritura, se puede comenzar a realizar dictados sobre temas y contenidos concretos, conocidos y subjetivos respecto al niño (referentes a su vida o a características propias, por ejemplo) o temas no subjetivos pero con valor informativo y de su interés (temas que atraigan al niño y le aporten información).

En este momento el niño estará preparado para comenzar a leer textos escritos, adquiriendo el hábito de la lectura. Para ello se recomiendan cuentos especializados o cuentos tradicionales adaptados, de tal forma que los libros que acaben leyendo los niños tengan poca carga de contenidos mentalistas, sean cortos y expliquen con frases breves las ilustraciones, adecuando el vocabulario a su nivel cognoscitivo. Una forma de adaptar los cuentos puede ser, por ejemplo, escribir el texto en material adhesivo y pegarlo sobre el original, junto a las ilustraciones.

De este modo, además de ampliar su vocabulario y afianzar su aprendizaje de la lectura, la lectura de cuentos supondrá un avance en otros ámbitos, como por ejemplo mejorar su capacidad de comprender situaciones sociales, verbos que indiquen estados mentales, relaciones de causa-consecuencia, conceptos abstractos, etc.

Intervención conjunta del ámbito escolar y familiar

En cuanto a las familias, la primera tarea de los docentes y demás responsables de la educación del niño diagnosticado de TEA deberá ser ofrecer el máximo apoyo y respetar los tiempos de asimilación de dicho diagnóstico, pues a pesar de la posible sospecha que pudiesen tener por sus deficiencias comunicativas o alteraciones comportamentales, resulta un shock importante asimilar esta información y todo lo que ello conlleva. (Junta de Andalucía, 2008)

Este apoyo, por descontado, parte de la intención del docente de ayudar al niño con TEA y fomentar su aprendizaje buscando desarrollar al máximo las habilidades en las que muestra dificultades y que, dado que se verán reflejadas en su día a día, debe contar con la familia como parte esencial de todo el proceso.

La colaboración entre familia y escuela resulta imprescindible para el correcto desarrollo educativo del niño. Trabajando en la misma dirección y con los mismos objetivos desde ambas partes, familia y escuela, ahorraremos la frustración y el desconcierto del niño (puesto que verá y tendrá como modelo de actuación y trabajo las mismas pautas y rutinas en casa y en la escuela) y conseguiremos de forma más fácil y efectiva la consecución de los objetivos previstos.

Además, tal como resalta la Junta de Andalucía, la colaboración con las familias tendrá como resultado que aumenten los periodos de intervención educativa con el niño (extrapolándolos de la escuela a la casa), generalizar los aprendizajes que el niño recibe en el colegio a su contexto natural con sus familiares y, por supuesto, aumentar la aceptación de la familia al hacerlos partícipes de la intervención, proporcionándoles una valiosa guía de trabajo y rutinas que les servirán como apoyo para saber cuál es el modo más conveniente de estructurar el tiempo de su hijo y su aprendizaje.

Si bien es necesario que la escuela asesore y apoye en todo lo que esté en su mano a las familias involucradas, la comunicación recíproca es igualmente importante: por parte de la escuela para informar del progreso y estrategias utilizadas en la educación del niño, como soporte y guía para la actuación en el hogar; por parte de las familias para mantener informados a los docentes de los progresos del niño, expresar sus preocupaciones o dudas, informar del ambiente en el que el niño se desenvuelve cuando está en casa y advertir de situaciones excepcionales o pasajeras que puedan ocasionarle estrés o alteraciones comportamentales.

La colaboración entre las familias, considerada de forma global, no solo incluyendo a los progenitores o tutores legales (principales responsables del niño), sino a todos los participantes directos en la vida diaria del niño, ya sean abuelos, tíos, hermanos, etc., y docentes supondrá un punto clave para desarrollar de forma adecuada el plan educativo para el alumno autista y para conseguir exitosos resultados en la intervención, tanto en la escuela como en el resto de entornos sociales.

Conclusiones

El autismo es un síndrome sumamente complejo y, todavía hoy, continúa planteando muchas preguntas para las cuales no se ha encontrado respuesta. No obstante es un trastorno específico que afecta a gran número de personas (1 de cada 100, aproximadamente) y por lo tanto no es de extrañar que se den múltiples ocasiones en las que los docentes de aulas ordinarias se vean en la necesidad de ejercer su función con alumnos de esta condición.

Por otra parte, el aprendizaje de la lectoescritura por parte de alumnos autistas, además de suponer un avance en su desarrollo cultural y social, tiene una gran relevancia debido a que supone una habilidad funcional que les puede servir como herramienta para tratar diferentes aspectos afectados por el autismo. Además ha quedado claro que los alumnos autistas trabajan y procesan mejor la información a través de medios visuales, como los dibujos o la escritura, evitando la temporalidad limitada característica de los actos verbales y ayudándoles a organizar y flexibilizar sus pensamientos y por consiguiente sus actos.

Así pues, recapitulando todo lo mencionado durante este trabajo, queda clara la importancia de contar con docentes con un mínimo de formación en trastornos de esta índole, capaces de

escoger las estrategias educativas más adecuadas para lograr el correcto desarrollo de la lectoescritura en alumnos afectados por el TEA y conscientes de lo relevante que es adaptar los materiales y las situaciones de trabajo a las características de este alumnado.

Concluimos afirmando, como bien indica Ventoso, M^a R (2003), que la clave para poder realizar una intervención adecuada en alumnos afectados por el Trastorno del Espectro Autista reside en tener una formación mínima al respecto que nos permita entender correctamente cuáles son las características psicológicas y conductuales propias de este síndrome con el fin de poder comprender, dentro de lo posible, su singular manera de procesar la información y así poder adaptar nuestras acciones educativas a estas peculiaridades.

Bibliografía:

-Saldaña, D. (2008). Teoría de la mente y lectura en las personas con trastornos del espectro autista: hipótesis de una relación compleja. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. Vol 28, No. 2, 117-125. Recuperado el 16/02/2015 de:

http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet? f=10&pident_articulo=13153326&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=309&ty=6&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=309v28n02a13153326pdf001.pdf

-Ventoso, M^aR (Abril 2003). “La lectoescritura como instrumento de aprendizajes relevantes en autismo”. Recuperado 15/03/2015 de:

<http://es.slideshare.net/davidpastorcalle/lectoescritura-ventoso>

-Aguirre, R. (2003). Desarrollo de la cognición social en personas con trastorno del espectro autista. Revista chilena de terapia ocupacional. Vol.13, N^o2, Pág. 11-19. Recuperado el 27/02/2015 de:

<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RTO/article/viewFile/30211/31985>

-Baron-Cohen, S. (s,f). Autismo: un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. International Review of Psychiatry. Universidad de Londres. Pág. 19-33. Recuperado el 27/02/2015 de:

http://www.researchgate.net/publication/239928813_AUTISMO_UN_TRASTORNO_COGNITIVO_ESPECIFICO_DE_CEGUERA_DE_LA_MENTE

-Junta de Extremadura, Consejería de Educación.(2007). Guía para la atención educativa del alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo Autismo). Recuperado el 04/04/2015 de:

http://recursos.educarex.es/pdf/recursos-diversidad-DGCEE/Guia_Autismo.pdf

-Cuxart y Fina, F; Jané y Ballabriga, Ma C (Universidad Autónoma de Barcelona). (1998). Evolución conceptual del término “Autismo”: una perspectiva histórica. Revista de Historia de la Psicología. Vol.19, N^o2-3. Pág 369-388. Recuperado el 13/04/2015 de:

http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistahistoriapsicologia.es%2Fapp%2Fdownload%2F5971828211%2F36.%2BCUXART%2BI%2BFINA.pdf%3Ft%3D1392199550&ei=DJJbVband8r1UNWpqfgP&usq=AFQjCNHyGWHO9qnRhZ_U1qz-yEjlhDCPeQ&bvm=bv.93756505,d.bGg

- Junta de Andalucía, Consejería de Educación. (2006). Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen 3, Prácticas educativas y recursos didácticos. Recuperado el 02/04/2015 de:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/1751357/practicasedyrec_volumen_03.pdf

-Junta de Andalucía, Consejería de Educación. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastornos Generales del Desarrollo 5. Recuperado el 02/04/2015 de:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE>