

Gema Cañizares Ciudad

Enseñanza de la lectura a
niños con trastorno del espectro del autismo
METODO DEL DESVANECIMIENTO



Gema Cañizares Ciudad, diplomada en magisterio (especialidad de educación infantil) y maestra habilitada de pedagogía terapéutica, licenciada en psicopedagogía, máster en psicología y estudios de certificación en School Counseling en EEUU. Certificación en intérprete de lengua de signos española, certificación en lectura y escritura del sistema Braille, certificación en sistemas alternativos de la comunicación, certificación en formador de formadores, certificación de experta en educación e intervenciones asistidas con animales y qualified teacher status en Inglaterra. Reconocimiento nacional y distinción por su trabajo para American Red Cross. Autora del libro "Cómo enseñar a los niños con déficit auditivo: un nuevo método", Narcea Editorial. Autora de varios artículos de investigación en materia de educación y psicología. Autora del proyecto "Dog's Orienta: Cómo utilizar intervenciones asistidas por un perro en el plan de actuaciones del orientador educativo". Actualmente, está llevando a cabo este proyecto en el CEIP Hermanos San Isidoro y Santa Florentina de Cartagena, donde trabaja como orientadora. Ha ejercido como maestra de pedagogía terapéutica y como orientadora desde 1999 hasta hoy, tanto en España como en EEUU.

Publicaciones recientes de la Consejería de Educación

www.educarm.es/publicaciones

- Adaptación curricular Biología y Geología. 3º de Educación Secundaria Obligatoria / José Pedro López Pérez y Raquel Boronat Gil.
- Mari Trini. La niña que llegó a ser una gran cantante / Marisa López Soria; Álvaro Peña Sáez y Pedro López Morales.
- Guía de prevención del suicidio. Actuaciones en centros educativos / Consejería de Educación y Consejería de Salud.
- Ajedrez en el aula de Primaria / Sonia Gil Quílez y Emilio M. Sánchez Jerez.
- Biology and Geology. Teoría, actividades y prácticas de laboratorio / María del Mar Vera Sánchez.
- Guía para la mejora de la convivencia escolar. Propuestas para prevenir e intervenir ante conflictos y problemas de conducta en la escuela / Victoria Párraga Gil.
- I Concurso de Composición del Conservatorio Superior de Música de Murcia "Manuel Massotti Littel" Obras ganadoras / Luis Pérez de Tudela Gil y Jesús Orón Bolós.
- Pongo mi granito de arena para salvar el Mar Menor. Proyecto para 2º ciclo de Educación Infantil / María José Bernal Bernal.

Enseñanza de la lectura
a niños con trastorno del espectro del autismo

MÉTODO DEL DESVANECIMIENTO

Gema Cañizares Ciudad



Región de Murcia
Consejería de Educación



Promueve:

© Región de Murcia
Consejería de Educación
Dirección General de Formación Profesional e Innovación

Edita:

© Región de Murcia
Consejería de Educación
Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

www.educarm.es/publicaciones

Creative Commons License Deed



La obra está bajo una licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Se permite la libertad de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las condiciones de reconocimiento de autores, no usándola con fines comerciales. Al reutilizarla o distribuirla han de quedar bien claros los términos de esta licencia.

Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.

Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

© Autor: Gema Cañizares Ciudad

© Ilustración de la cubierta: www.freepik.es/fotos/lectura Foto de lectura creado por freepik - www.freepik.es

I.S.B.N.: 978-84-09-42713-0

1ª Edición, junio 2022

*Dedicado a mi hija Yaiza, mi motivación e inspiración
para querer ser mejor cada día*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	7
1. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO.....	10
2. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON TEA	14
3. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LOS ALUMNOS CON TEA.....	20
4. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	25
5. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	33
5.1. El Método Global de la lectura	33
5.2. El Método Sintético de la lectura.....	37
5.3. El Método Doman	41
5.4. Técnicas del condicionamiento operante.....	45
5.5. Uso de instigadores o inductores del aprendizaje.....	50
6. PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN	56
7. MÉTODO DEL DESVANECIMIENTO.....	64
8. PLANIFICACIÓN DE LOS TIEMPOS Y ORGANIZACIÓN DEL AULA.....	108
9. OTROS FORMATOS DE ELABORACIÓN	110
BIBLIOGRAFÍA	112
ANEXOS.....	118

INTRODUCCIÓN

Antes de comenzar, me gustaría señalar que durante la redacción de este libro se utilizará el masculino genérico establecido por la Real Academia Española para evitar desdoblamientos y así facilitar la lectura. Por ello, cuando el lector lea palabras escritas en género masculino, se refieren a ambos géneros, sin intención en ningún momento de discriminar o hacer distinciones entre uno u otro género.

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes del ser humano debido a su valor instrumental. No solo porque nos da acceso al conocimiento de todas las áreas escolares, sino porque también nos ayuda a desenvolvernos con más éxito en todas las áreas de nuestra vida. Desde el punto de vista psicológico, la lectura se refiere a una actividad cognitiva compleja que requiere el desarrollo de destrezas de decodificación de un sistema o código de escritura y el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento, como la asociar, reflexionar o deducir, entre otras.

Por otra parte, la lectura dentro de una sociedad, no solo se refiere a un conjunto de destrezas lingüísticas y psicológicas, sino también a unas prácticas socioculturales. Cuando leemos, no solo hemos de decodificar las letras en sonidos y juntar los sonidos para crear palabras, sino que, además, hemos de dotar de significado a esas palabras dentro del contexto en el que suceden. Así, estos significados van a depender en buena medida, del valor que tienen en nuestra comunidad o cultura. Además, al mismo tiempo, el interés que tengamos en la lectura va a estar influenciado por las prácticas lectoras de las personas y entornos significativos de nuestras vidas.

Por todo ello, la enseñanza de la lectura se concibe como un proceso complejo en el que están envueltos componentes lingüísticos, psicológicos, afectivo-conductuales y culturales, que no solo favorecerá el crecimiento académico de los alumnos, sino también su crecimiento cognitivo y personal.

Por esta razón, la capacidad lectora y la habilidad de utilizar las destrezas lectoras en la vida diaria son aprendizajes básicos que hemos de favorecer en todos los alumnos sin distinción, dentro de las capacidades propias de cada estudiante.

La enseñanza de la lectura a niños con Trastorno del Espectro del Autismo (en adelante TEA), ha de realizarse con el mismo propósito funcional de la lectura anteriormente mencionado. Esto es, como una herramienta básica para favorecer el acceso al conocimiento de todas las áreas académicas y para ayudarles a desenvolverse mejor en todas las áreas de su vida. Sin embargo, los alumnos con TEA presentan características únicas en el modo de pensar, comunicarse e interactuar con los demás, que hemos de tener en cuenta para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura a sus necesidades concretas.

Este es precisamente el propósito de este libro. Durante los años que trabajé en España con alumnos con TEA, primero como maestra de educación especial y después como psicopedagoga, fui elaborando y aplicando un método de enseñanza de la lectura en función de las necesidades y dificultades que mis alumnos tenían. Llamé a este método el *Método del Desvanecimiento* por la importancia de la planificación estratégica del uso y retirada de los apoyos visuales usados durante las actividades de aprendizaje lector, puesto que, para mí, este era uno de los elementos clave para que el alumno desarrollase buenas destrezas lectoras sin depender de las imágenes visuales.

El *Método del Desvanecimiento* dio resultados muy positivos con mis alumnos con TEA, así como con los alumnos de otras maestras de educación especial a las que fui enseñando el método tras convertirme en psicopedagoga. Durante los 7 últimos años, he trabajado en Estados Unidos como maestra de educación especial, primero y psicóloga escolar, después. Allí, tuve la oportunidad de mejorar el Método del Desvanecimiento realizando algunas modificaciones, fruto del conocimiento que adquirí a través de mi práctica profesional en Estados Unidos.

El objetivo principal de este libro es el de elaborar un sencillo manual que describe el *Método del Desvanecimiento* para la enseñanza de la lectura a niños con TEA, por lo que está principalmente destinado a maestros de educación especial y padres, así como a todas aquellas personas interesadas en este tema, bien por motivos profesionales o por motivos personales.

Durante la primera parte del libro, haremos un recorrido por las características definitorias del TEA como un trastorno de origen neurológico, así como por sus manifestaciones en el ámbito escolar, en general, y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular. Igualmente, en la primera parte de este libro realizaremos una revisión bibliográfica de las investigaciones más relevantes acerca del proceso lector en niños con TEA, y en función de todo ello, se definirán los principios de intervención y marco teórico del *Método del Desvanecimiento*.

En la segunda parte del libro, se describen paso a paso cada uno de los niveles de enseñanza que componen este método, así como se describen y ejemplifican las actividades de cada nivel. Asimismo, se incluye orientaciones para la implementación del método y sugerencias para la organización de los espacios en el aula.

Finalmente, el lector podrá encontrar materiales y recursos complementarios en los anexos incluidos en este libro.

1. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del desarrollo de origen neurológico e inicio en la infancia que afecta al área social, emocional y de la comunicación presentando, a su vez, patrones de comportamientos e intereses restrictivos y repetitivos. En ocasiones, puede ir acompañado de discapacidad intelectual u otros trastornos asociados de origen neurológico, mental o del comportamiento, como por ejemplo el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Trastorno de Ansiedad, Trastornos Depresivos o un Trastorno del Lenguaje, entre otros ejemplos.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición (DSM-V por sus siglas en inglés), lo incluye en la categoría de los Trastornos del Desarrollo Neurológico, describiendo los siguientes criterios diagnósticos (APA, 2013, pp. 28-30):

- A) Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):
1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
 2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una total falta de expresión facial y de comunicación no verbal.

3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.
- B) Patrones de intereses restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):
1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar siempre el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a intensidad o foco de interés (p.ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
 4. Hiper o hiperreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).
- C) Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero no pueden manifestarse totalmente hasta que la primera

demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D) Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E) Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Adicionalmente, el manual DSM-V requiere especificar durante el proceso diagnóstico del TEA, si:

- Si presenta o no discapacidad intelectual.
- Con o sin deterioro del lenguaje acompañante.
- Si es está asociado a una afección médica y/o genética, o a un factor ambiental conocido.
- Si está asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento.
- Si presenta catatonía.

Asimismo, este manual diagnóstico **contempla el TEA en un continuo** en el que se definen 3 niveles de gravedad, en función del grado de impacto de las características que presenta la persona con TEA, en las áreas de comunicación social y en la de comportamientos restringidos y estereotipados. En función del grado de ayuda que la persona con TEA necesita para desenvolverse con éxito en estas áreas, se establecen **3 niveles**:

Nivel 1: necesita ayuda

Nivel 2: necesita ayuda notable

Nivel 3: necesita ayuda muy notable

Sin duda, conocer el desarrollo y manifestación del TEA es importante para conocer mejor a nuestros alumnos con TEA y para poder dar una mejor respuesta educativa a sus necesidades de aprendizaje y de desarrollo personal y social. Sin embargo, hemos de conocer, además, las implicaciones de este trastorno en el entorno escolar y en los procesos de aprendizaje. En los siguientes apartados abordaremos ambas cuestiones.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON TEA

En el ámbito escolar, no es solo necesario conocer las características del TEA como trastorno, sino también cómo se manifiestan en las actividades diarias del aula y en las interacciones del niño con sus compañeros y con los maestros. Entender la personalidad de nuestros alumnos con TEA es fundamental para poder planificar nuestras acciones e intervenciones como educadores y favorecer, con ello, su desarrollo académico, personal y social.

Merino y García (2016), elaboraron una guía para profesores y educadores de alumnos con TEA que contiene información práctica y detallada sobre las **características de estos alumnos en el ámbito escolar** con relación a las distintas áreas del niño que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en su inclusión escolar. Estas características son:

ÁREA DE LA COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

- ☑ En situaciones de comunicación, entienden los mensajes de forma literal.
- ☑ Realizan una interpretación del lenguaje directa y centrada en una situación o aprendizaje único.
- ☑ Muestran alteraciones en la comprensión y expresión del lenguaje no verbal.
- ☑ Pueden presentar ecolalias, esto es, repeticiones estereotipadas de frases o palabras, así como realización de preguntas de las que ya conocen la respuesta.
- ☑ Dificultades para entender la pragmática del lenguaje, durante las conversaciones:
 - Limitado repertorio de temas de conversación.
 - Les cuesta respetar los turnos de palabra.

- Pueden pasar del silencio a la verborrea.
- Les cuesta prestar atención a los comentarios de los demás.
- Ofrecen muchos datos irrelevantes durante las conversaciones.
- Pueden presentar un lenguaje pedante, formal y preciso:
 - Vocabulario rico y sofisticado.
 - Frases largas y formales.
 - Ausencia de lenguaje sencillo y coloquial.

ÁREA SOCIAL Y EMOCIONAL

- Dificultad en la comprensión y aprendizajes de normas sociales por imitación, así como para la generalización de éstas.
- Pueden tener dificultades para comprender y seguir las normas y reglas sociales en las situaciones de juego grupales, así como en la adquisición de roles dentro del grupo.
- Muchos de estos alumnos suelen ser víctimas de exclusión o acoso escolar lo que afecta significativamente a su autoestima y a su rendimiento académico.
- Los trabajos en grupo son difíciles para estos alumnos, debido a sus dificultades para comprender y compartir las relaciones sociales, para comunicar sus intereses y por su inflexibilidad en la planificación de las tareas.
- Cuando aprenden una norma, son excesivamente estrictos en su cumplimiento.
- Necesitan aprender a mantener la distancia interpersonal acorde al contexto y al grado de intimidad con la persona.
- Dificultad para entender, expresar y compartir el mundo social (informaciones, pensamientos, experiencias).
- Poca resistencia a la frustración.
- Pueden ser propensos al desarrollo de un Trastorno Depresivo.

- Dificultad para identificar y entender los estados emocionales y pensamientos de otras personas.

ÁREA DEL COMPORTAMIENTO

- Dificultad para imaginar que se manifiesta en problemas para planificar, anticipar o programar su comportamiento.
- Muestran dificultad para la anticipación de las consecuencias de su comportamiento.
- Los cambios en sus rutinas pueden generarles mucha ansiedad, incrementando los patrones de comportamiento repetitivo o estereotipado para darles seguridad.
- Muy eficaces en las tareas que requieren rutina y concentración.
- Presentan rabietas o conductas problemáticas sin que exista un antecedente obvio.
- Dificultad para planificar las acciones necesarias para lograr un objetivo o predecir futuros resultados, lo que limita sus habilidades para la resolución de problemas, o para enfrentarse a imprevistos.
- Apego excesivo a determinados objetos o temas de conversación.
- Gama restrictiva de intereses.

ÁREA DE LA PERCEPCIÓN

- Son comunes las alteraciones sensoriales, especialmente hipersensibilidad auditiva y táctil, así como a los olores, sabores y presiones.
- Escasa o excesiva sensibilidad al contacto físico.
- Pueden tener dificultad para reconocer las caras o para interpretar los rasgos faciales y sus expresiones.

ÁREA MOTRIZ

- ☑ Normalmente presentan dificultades en la coordinación gruesa y, especialmente, en la fina ocasionando dificultades para la grafía o para tareas sencillas como atarse los zapatos.
- ☑ En ocasiones, presentan estereotipias motoras.
- ☑ Se fatigan físicamente con facilidad.
- ☑ Las dificultades para la comprensión de normas grupales y las dificultades en la coordinación, les hace vulnerables en la materia de Educación Física.

ÁREA DEL PROCESAMIENTO GLOBAL DE LA INFORMACIÓN

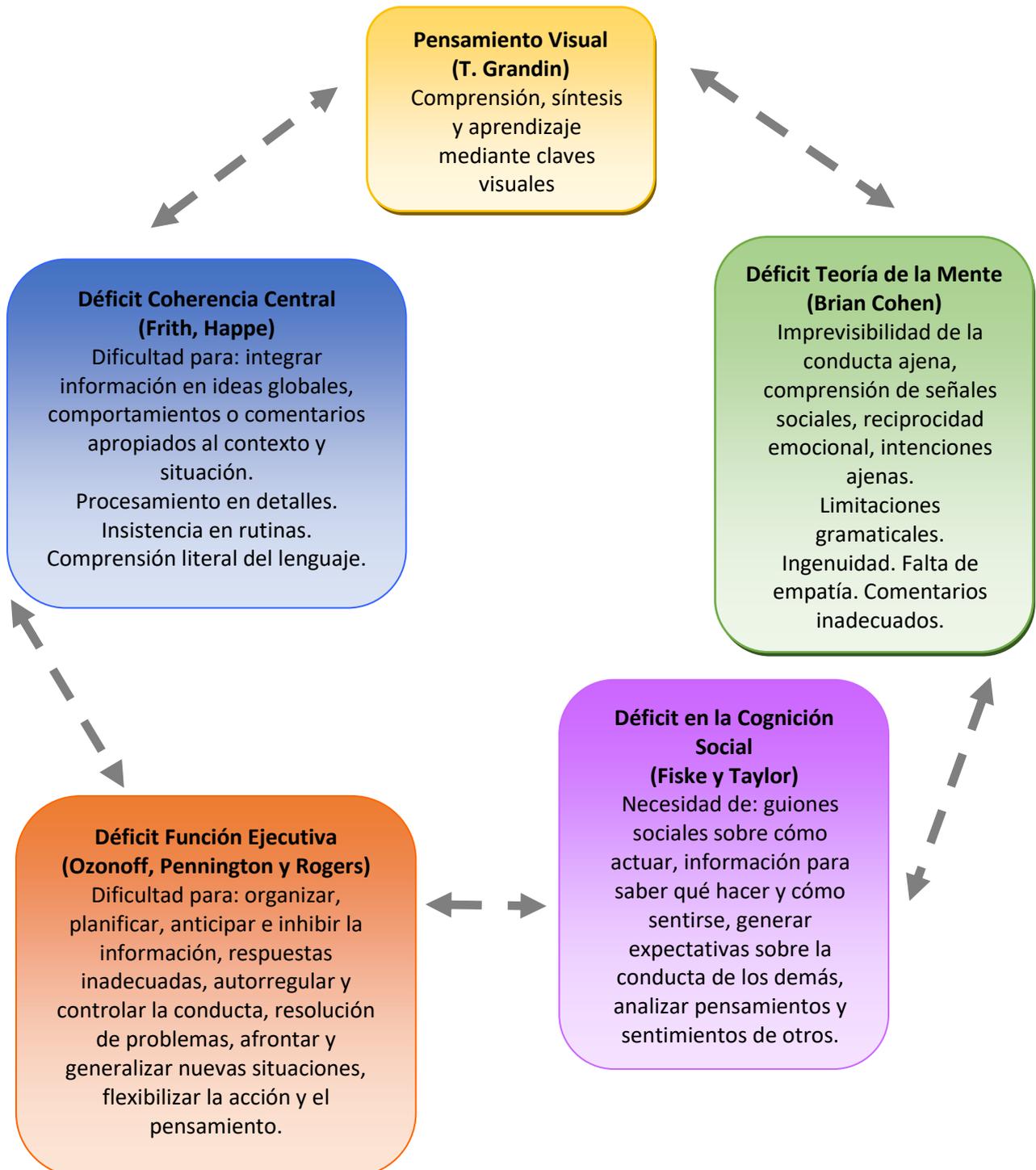
- ☑ Focalizan su atención en estímulos poco relevantes y muy selectivos, acorde con sus intereses, lo que dificulta la percepción y comprensión global.
- ☑ En ocasiones, tienen dificultad para filtrar o atender selectivamente los estímulos, percibiéndolos de forma simultánea, lo que produce sobrecarga sensorial, tensión, ansiedad y dificultades para la atención y comprensión de las materias.

ESTILO DE APRENDIZAJE

- ☑ Procesamiento de la información inductivo: de las partes al todo.
- ☑ Pensamiento en imágenes.
- ☑ A menudo parecen distraídos.
- ☑ Atención sostenida de corta duración.
- ☑ Atención focalizada solo en lo que le interesa.

- ☑ Atención a la información irrelevante de una tarea.
- ☑ Buena capacidad de memoria mecánica.

Complementariamente, Merino y García (2016), proponen un sencillo gráfico para la comprensión del **perfil cognitivo** del alumno con TEA:



A modo de conclusión, el conocimiento del conjunto de comportamientos y características de los niños con TEA es fundamental para la detección de este trastorno lo más pronto posible. La **detección temprana** es el paso más importante para el desarrollo de las habilidades que permitan un mejor desempeño en el ámbito escolar y social y para lograr una inclusión más exitosa en ambos ámbitos. Su detección y diagnóstico ha de ser un **trabajo conjunto** entre los servicios psicopedagógicos y los servicios de salud. Por ello, la comunicación y colaboración con los padres y maestros es fundamental.

Aunque, las características que definen el TEA son más sutiles durante los primeros tres años de vida del niño, es posible detectarlas a tiempo. Los padres suelen ser los primeros que empiezan a notar algunas diferencias en el comportamiento de sus bebés, por lo que la comunicación con ellos es esencial para el diagnóstico temprano de estos niños. Una vez que el niño se escolariza y ha de afrontar las primeras interacciones sociales con otras personas distintas a los miembros de la familia, las características del TEA comienzan a ser más evidentes. Por este motivo, el diagnóstico temprano es elemento clave para facilitar la integración y participación del niño con TEA en el ámbito escolar.

Una vez conocidas las características generales de los alumnos con TEA, veamos cuáles son las peculiaridades de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LOS ALUMNOS CON TEA

Tanto padres como educadores coinciden en que las habilidades de percepción visual son una de las fortalezas en los niños con TEA. Así, a través de una imagen, estos niños pueden acceder al significado de los conceptos de forma más rápida y precisa que mediante la palabra hablada. Por este motivo, la enseñanza de la lectura supone una herramienta educativa muy beneficiosa para los alumnos con TEA, porque no solo le dará acceso a la información de todas las materias escolares, y a la información del mundo que les rodea, sino que las palabras escritas entendidas como “imágenes visuales”, les dará acceso a toda esa información verbal que reciben y procesan con dificultad. Ventoso, M.R. (2003), explica cómo la palabra escrita para los niños con TEA supone multitud de oportunidades para acceder a información verbal y no verbal que no perciben durante interacciones de comunicación verbal. Por ejemplo, les puede ayudar a expresar sus necesidades, a entender las normas del aula, a establecer las rutinas de trabajo, a aprender conductas sociales apropiadas, entre otros ejemplos. En otras palabras, la adquisición de la habilidad lectora favorece el desarrollo de la independencia y la autonomía de los alumnos con TEA, no solo porque es una herramienta de comunicación, sino porque se convierte a su vez en una herramienta útil para su desarrollo cognitivo y social.

De forma general, la enseñanza de la lectura es un proceso complejo para todos los niños, en general, pero, especialmente, para los niños con TEA. Para los educadores, son bien conocidas las aportaciones de Bruner o Vygotsky acerca del aprendizaje social, esto es, la influencia de las interacciones sociales en los procesos cognitivos envueltos en el aprendizaje (Jiménez, 2008). Igualmente, el aprendizaje de la lectura se inicia en contextos informales, es decir, a través de las interacciones con los padres, los hermanos mayores o los abuelos. En estos contextos, los niños con desarrollo típico comienzan a presentar comportamientos prelectores hacia los dos años de edad. A partir de

esta edad, los niños empiezan a prestar atención a las palabras o letras escritas en sus juguetes u otros objetos significativos, siguen el ritmo de las canciones, recitan rimas o pronuncian letras, entre otros ejemplos. Los niños con TEA, por el contrario, debido a sus dificultades para la interacción y comunicación social, muestran un número más limitado de comportamientos prelectores, es decir, no prestan atención a las palabras o letras escritas en sus juguetes u otros objetos significativos, tienen dificultad para seguir ritmos o percibir rimas, almacenan menos vocabulario y, aunque conocen el abecedario, muestran dificultades con el conocimiento fonológico.

Conociendo las características de los niños con TEA, podemos predecir cuáles serían sus habilidades y dificultades en el proceso de aprendizaje lector. Así, considerando que las habilidades de percepción visual y la memoria mecánica son dos fortalezas en los alumnos con TEA, podemos deducir que los métodos de lectura globalizada, donde el alumno aprende a reconocer las palabras por la ruta ortográfica (visual) de la lectura para luego pasar a identificar las partes de las palabras (sílabas y letras), sería una buena elección.

Sin embargo, por el contrario, basándonos igualmente en las características de nuestros alumnos con TEA, podemos pronosticar que encontrarán dificultades para el desarrollo de la conciencia fonológica, para la organización y comprensión del vocabulario en categorías semánticas, para seguir el ritmo y entonación de lectura, para la comprensión lectora y para la generalización de los aprendizajes.

Durante los años que trabajé como maestra de educación especial con niños con TEA, al comienzo utilicé materiales de enseñanza de la lectura basados en el **Método Global**. Normalmente, usábamos materiales manipulativos y digitales, que trabajan la lectura de las palabras de manera visual y organizada en categorías semánticas.

Mis alumnos aprendían rápido a leer palabras y oraciones cortas, sin embargo, su **lectura era mecánica** y siempre apoyada con la imagen visual. Cuando no facilitaba este apoyo visual, mis alumnos eran solo capaces de leer

algunas palabras que les resultaban más familiares o interesantes para cada uno. Igualmente, tenía muchas dificultades para avanzar en el proceso de lector, desde la lectura de oraciones simples, a la lectura de oraciones complejas y textos.

Por otra parte, observé que tanto los materiales de aprendizaje lector manipulativos como los digitales usados en el ordenador, venían normalmente organizados a través de un código de colores para establecer las categorías semánticas, por ejemplo, las tarjetas referentes a palabras del campo de alimentos estaban bordeadas de amarillo tanto las imágenes como las palabras que las emparejaban, en rojo los animales, en verde los muebles, etc. Mis alumnos solían aprender a reconocer la palabra que emparejaba con la imagen y a decirla en voz alta, rápido y con exactitud. Sin embargo, cuando presentaba las palabras sin su imagen correspondiente, mostraban más lentitud en el reconocimiento de la palabra, o no la reconocían.

Esto me llevó a pensar que **quizá mis alumnos estaban utilizando los colores de las tarjetas para establecer las asociaciones palabra-imagen**, en lugar de reconocer las palabras por su grafía. Por ello, comencé a combinar **estrategias de aprendizaje de la lectura a través de la ruta fonológica**, para guiar la atención del alumno hacia el reconocimiento de las letras y sílabas, así como a la toma de conciencia de que las palabras están compuestas por esas letras y sílabas.

Otra de las dificultades que encontré durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura con mis alumnos con TEA, fue la del uso de los **apoyos visuales**. Si bien, los apoyos visuales eran una herramienta didáctica muy útil para mis alumnos, pues podían acceder así al significado de las palabras escritas, se convirtieron a la vez en un estímulo **necesario** para leer la palabra. Si la imagen estaba presente, mis alumnos podían leer la palabra, si palabra se presentaba sin imagen, algunos alumnos podían leer solo algunas palabras. Dicho de otro modo, mis alumnos **dependían** de estas imágenes de apoyo durante su aprendizaje lector, lo que me hizo cuestionarme si en realidad

estaban leyendo las palabras a través del reconocimiento y lectura de sus letras y sílabas (proceso de conversión grafema-fonema) o si, por el contrario, solo estaban memorizando las asociaciones entre la imagen y la palabra. Esto me hizo cuestionarme cómo estaba utilizando estos apoyos visuales, y cuándo y de qué modo había que retirarlos, es decir, si estaba utilizando los apoyos visuales bien o si los estaba retirando demasiado pronto.

Por otra parte, otra de las barreras que normalmente tenía que afrontar en la enseñanza de la lectura a mis alumnos con TEA, fue la de la **falta de motivación o interés**. Aunque, trataba de realizar las actividades de forma individualizada y lúdica, mis alumnos no mostraban mucho interés en aprender a leer y se cansaban muy pronto. Esto me hizo replantearme si la organización del material de lectura por **categorías semánticas y la duración** de las actividades de lectura, eran estrategias adecuadas o no para mis alumnos con TEA.

Todas estas dudas, me impulsaron a elaborar el **método del desvanecimiento para la enseñanza de la lectura** que se explica en este libro, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura de mis alumnos con TEA. Así, elaboré este método a través de:

- El diseño de actividades lúdicas que incluyeran vocabulario significativo para mis alumnos.
- El trabajo simultáneo de las dos rutas del proceso lector: la ortográfica y la fonológica.
- El uso y el desvanecimiento estratégico de los apoyos visuales y otros apoyos.
- La planificación estratégica de la temporalización.
- La planificación rigurosa del uso de reforzadores y su retirada.
- La enseñanza directa de la comprensión lectora.
- El diseño de oportunidades guiadas para la generalización de los aprendizajes.

En conclusión, el conocimiento de nuestros alumnos con TEA relativo a sus características cognitivas, lingüísticas y conductuales es necesario para poder diseñar actividades personalizadas y estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectura que sean eficaces. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que las mejores prácticas educativas son las que se basan en el conocimiento científico y empírico proveniente de investigaciones. Por ello, no es recomendable la selección o elaboración de métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje basados únicamente en la observación y conocimiento de nuestros alumnos o en nuestra experiencia profesional, si no que hemos también de basarlos en los hallazgos encontrados por investigadores en contextos de investigación científica y experiencial. Por este motivo, en el siguiente apartado realizaremos una revisión de algunas investigaciones y estudios sobre el aprendizaje de la lectura en niños con TEA.

4. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La enseñanza de la lectura ha sido ampliamente estudiada por distintas disciplinas como la psicología, la pedagogía, la neurociencia o la lingüística, entre otras. La mayor parte de estos estudios se centran en entender los procesos cognitivos implicados en el proceso lector y en los métodos didácticos más apropiados para su enseñanza, los cuales se encuentran, normalmente, entre dos grupos: los métodos fonéticos o sintéticos, que dan prioridad al conocimiento de las letras y sus sonidos, frente a los globales, que se centran en el significado que representa la palabra escrita (Alegría, et al. 2005). Del mismo modo, la mayoría de las investigaciones concluyen que el proceso de adquisición del habla y el de la lectura requieren mecanismos cognitivos diferentes, y que mientras que el primero se adquiere de forma natural, el segundo ha de enseñarse de forma directa.

El desarrollo de la habilidad lectora en los alumnos con TEA es especialmente complejo debido a que debemos afrontar algunas dificultades que estos niños presentan y que interfieren directamente con el proceso de aprendizaje lector como la tendencia a la atención selectiva, la falta de motivación ante tareas y tópicos que no son de su interés, la dificultad para organizar y categorizar la información o la dificultad para generalizar el aprendizaje, entre otras.

Autores como Nation et al. (2006) muestran que, como cualquier niño, generalmente los niños con TEA también pueden aprender el proceso de decodificación grafema-fonema utilizando los dos procesos de la lectura: el fonológico y el ortográfico. Sin embargo, es común encontrarnos con alumnos con TEA que tienen muy buenas habilidades de decodificación lectora en cuanto a exactitud y fluidez, pero que, sin embargo, muestran ausencia o dificultad para la construcción de los significados de lo que leen y, por tanto, para la comprensión. En esta línea, autores como Carrillo y Marín (1992),

Carrillo et al. (2001), Accardo y Finnegan (2019) concluyeron que el desarrollo de la ruta fonológica y ortográfica para el reconocimiento de las palabras son procesos necesarios para el desarrollo de la habilidad lectora; sin embargo, añaden que el reconocimiento de las palabras no es suficiente para el desarrollo de la comprensión lectora.

Investigadores como Grigorenko et al. (2002, 2003) explican que esta avanzada habilidad para la lectura de palabras y textos a temprana edad, pero con pobre comprensión lectora, es conocida como *Hiperlexia* la cual se suele asociar al Trastorno del Espectro del Autismo (en adelante TEA). No obstante, el término *hiperlexia* ha sido investigado y debatido por numerosos autores debido a las diferentes formas de interpretarlo. Algunos estudios defienden que es un trastorno del proceso lector de origen neurológico solo presente en los niños con algún trastorno del desarrollo neurológico, mientras que otros concluyen que es necesario realizar más investigación para poder identificar características concluyentes que permitan reconocer la hiperlexia como un trastorno del proceso lector asociado al autismo. Por ejemplo, Nation (2006) sostiene que la habilidad de los niños con TEA para el reconocimiento de las palabras a una edad temprana puede deberse a su capacidad para concentrarse e interesarse por aquello le gusta o a los programas intensivos de aprendizaje lector que suelen utilizarse con estos alumnos desde el comienzo de la escolaridad, por lo que no ve prudente catalogar esta habilidad como hiperlexia.

Por otra parte, Randi et al. (2010) señalan que las dificultades en la comprensión lectora que suelen mostrar los niños con TEA son debidas a “la dificultad para cambiar la atención desde el proceso de decodificación grafema-fonema al de comprensión de textos” (p.2), mientras que otros estudios como los de Oakhill et al. (2003) y Randi et al. (2010) explican que la comprensión de un texto no solo depende del grado de conocimiento del significado de las palabras, sino también, de la toma de conciencia de que la combinación de las palabras da lugar a oraciones, así como de la comprensión de la estructura sintáctica y semántica de dichas oraciones. Por otra parte, algunas

investigaciones (Snow, 2002; Snow et al., 2005; Cain y Oakhill, 2004) han puesto de manifiesto que además de lo anterior, el logro de la comprensión de textos también requiere la habilidad para asociar la información que leemos con nuestras experiencias y conocimientos, para así ser capaz de realizar deducciones, inferencias e hipótesis que nos permitirán realizar una comprensión del texto más avanzada.

En este sentido, Perfetti et al. (2005) exploraron las habilidades de comprensión lectora en el proceso lector. Estos autores establecieron **dos tipos de procesamiento de la información** durante el proceso de lectura que influyen en la habilidad de comprensión lectora: (1) el reconocimiento de las palabras y (2) la toma de conciencia de que la combinación de las palabras da lugar a mensajes. Sobre esta base, estos autores definieron **tres componentes de la comprensión lectora** que permiten la comprensión de textos:

- A) **La sensibilidad a la estructura de la historia:** los alumnos necesitan ayuda para comprender los distintos géneros de textos escritos (narrativo, científico, literario, publicitario, etc...) y para asociar la estructura específica y vocabulario que caracteriza a cada uno de ellos.
- B) **Realización de inferencias:** la capacidad para deducir información no expuesta directamente en el texto escrito es una capacidad de alto nivel que requiere el desarrollo de otras habilidades previas, como la de asociar la información nueva con la ya aprendida, la capacidad para entender el significado de las palabras en el contexto al que se refieren, la formulación de hipótesis o la capacidad para identificar sentimientos o intenciones que quiere transmitir el autor o que experimentan los personajes del texto.
- C) **Auto seguimiento:** se refiere a la capacidad de los alumnos para revisar si están entendiendo lo que están leyendo durante el proceso lector. Perfetti et al. (2005), sugieren que la habilidad para comprobar que estamos entendiendo lo que leemos, está relacionado con la capacidad para identificar la coherencia del texto. Asimismo, estos autores explican

que la capacidad para identificar inconsistencias en las oraciones influye igualmente en la habilidad para comprobar que estamos entendiendo lo que leemos.

Por otra parte, Cain y Oakhill (2004) también estudiaron las variables que afectan la comprensión lectora estableciendo **tres niveles**:

1. **Nivel de las palabras:** estos autores explican que no solo la habilidad para reconocer las palabras y para decodificar sus sonidos (grafema-fonema) es suficiente para el desarrollo de la comprensión lectora, sino que el vocabulario que conozcamos sobre el tópico de lectura también influirá en la comprensión.
2. **Nivel de las oraciones:** en este nivel se incluye el conocimiento de la sintaxis y la pragmática de las oraciones, así como la capacidad para ubicar las oraciones en un contexto determinado.
3. **Nivel de textos:** se relaciona con las habilidades de procesamiento de la información que contribuye a la formación de significados como, por ejemplo, la habilidad para realizar inferencias, entender metáforas, identificar la estructura del texto, usar el contexto para la construcción de significados, encontrar la coherencia del texto y saber comprobar si estamos comprendiendo.

En función de estos hallazgos, podemos ayudar a nuestros alumnos con TEA a desarrollar mejores habilidades de comprensión lectora, a través de la enseñanza directa de nuevo vocabulario, los distintos tipos de textos y de cómo comprobar que están comprendiendo lo que leen. Sin embargo, supondrá un mayor reto enseñarles a realizar inferencias, debido a las dificultades relacionadas con la teoría de la mente que estos alumnos normalmente presentan (Happe, 1994). Por otra parte, cuando enseñamos a nuestros alumnos con TEA a leer, es común observar que adquieren buenas habilidades de lectura y de comprensión en los niveles de las palabras y oraciones, mientras que en el nivel de textos continúan mostrando dificultades de comprensión.

Con relación a esto, algunas investigaciones (Happe F. & Frith U., 2006; Cain K. & Oakhill J., 2006; Chiang H. & Lin Y., 2007) sugieren que las dificultades para la comprensión lectora de los alumnos con TEA se deben a su tendencia para centrarse en los detalles frente al todo, es decir, en el contexto de la lectura, muestran tendencia a prestar atención a las palabras como unidades sueltas en lugar de como componentes de una oración. Estos autores también explican que, aunque los alumnos con TEA normalmente tienen buenas habilidades para el reconocimiento de las palabras y para la comprensión de las propiedades sintácticas de las oraciones, presentan niveles más bajos y dificultades en el procesamiento semántico.

Paralelamente, Kanna et al. (2006) exploraron la tendencia de los niños con autismo a utilizar mecanismos visuales durante el proceso lector, especialmente, para la comprensión lectora. Para ello, trabajaron con una muestra de alumno con TEA de alto funcionamiento y utilizaron imágenes de resonancia magnética para identificar qué zonas del cerebro de estos alumnos se activaban durante la lectura de oraciones y tareas de comprensión lectora de lo leído en estas oraciones. Estos autores explican que la zona frontal del cerebro es la que permite que interpretemos la información que leemos. Sin embargo, para dotar de sentido la información leída, es necesario que la zona frontal del cerebro se comuniquen con la zona parietal, durante el proceso lector. Así, estos investigadores encontraron que, durante el proceso de lectura y comprensión de oraciones, los niños con TEA establecen conexiones entre la parte occipital y la parietal de su cerebro, mientras que no encontraron conexiones entre la parte parietal y la frontal. Según estos autores, esto explicaría por qué los niños con TEA utilizan principalmente mecanismos visuales para la comprensión lectora, y añaden que, este pensamiento en imágenes característico en los niños con TEA es una adaptación de su cerebro para compensar la baja actividad de conexión entre la zona parietal con la frontal de su cerebro durante el proceso lector.

Por otra parte, William et al. (2006) explican que la memoria es una capacidad necesaria para la comprensión lectora, puesto que nos permite recuperar la información que ya conocemos para poder asociarla a lo que leemos y así dotar de significado y comprender un texto. Partiendo de esta premisa, estos investigadores realizaron un estudio con niños con TEA de alto funcionamiento, a partir del cual concluyeron que, aunque estos niños generalmente tienen buena capacidad para la memorización mecánica, muestran a la vez dificultades para la organización y categorización de la información que memorizan antes de guardarla en su memoria, lo que dificulta su recuperación posterior cuando la necesitan como, por ejemplo, durante el proceso de comprensión lectora. Estos autores afirman que la combinación de esta dificultad para organizar y categorizar la información en su memoria, unida a la tendencia a estar centrado en los detalles frente al todo, es lo que causa dificultades en el proceso de comprensión de textos en los niños con TEA.

Asimismo, Johnson y Rakison (2006), estaban interesados en explorar la dificultad de los niños con TEA para categorizar la información. Así, realizaron un estudio con niños con TEA de preescolar, y concluyeron que, la dificultad para la categorización de estos niños se debe a un retraso en la formación de conceptos, debido a su tendencia a prestar atención solo a aquellos atributos de los objetos que le resultan interesantes, ignorando los demás. A su vez, estos autores explican que este retraso en la formación de conceptos interfiere en el desarrollo del pensamiento abstracto necesario para la comprensión de algunos textos, como los textos narrativos, literarios o científicos, entre otros ejemplos.

En esta línea, Diehl et al. (2000) querían entender por qué los alumnos con TEA tienen más dificultades para la comprensión de textos narrativos. Su estudio encontró que estas dificultades se deben a sus limitaciones para la comprensión de la pragmática del lenguaje, especialmente para la comprensión y comunicación de intenciones y para la comprensión de contextos sociales. Estos investigadores explicaron que, debido a las dificultades con los aspectos pragmáticos del lenguaje, los niños con TEA muestran un nivel bajo de

habilidades para la organización coherente de los eventos que conforman una historia y, por lo tanto, para su comprensión.

Paralelamente, otros autores considerando las dificultades de comprensión lectora que normalmente presentan los alumnos con TEA, enfocaron sus estudios hacia los beneficios de la enseñanza directa de las habilidades de comprensión de texto. Así, Flores et al. (2013) llevaron a cabo un estudio piloto con 18 alumnos con TEA desde primer curso de educación primaria hasta primer curso de educación secundaria, para demostrar los efectos de la enseñanza directa de la comprensión lectora en el desarrollo de sus destrezas lectoras. Para ello, evaluaron las habilidades de comprensión lectora de los alumnos con TEA participantes en este estudio, antes de aplicar un programa de enseñanza directa de la comprensión lectora, con la finalidad de establecer una línea base. Una vez evaluadas las habilidades, aplicaron el programa de enseñanza de la comprensión lectora: *Corrective Reading Comprehension: A Thinking Basic Program*. Este programa fue aplicado durante 4 semanas. Tras su aplicación, se volvió a evaluar las habilidades de comprensión lectora de los alumnos participantes para comparar los resultados obtenidos en ambas evaluaciones, a partir del cual se encontraron mejoras estadísticamente significativas en las habilidades de comprensión lectora de estos alumnos.

A modo de resumen, existen numerosas investigaciones que muestran que los alumnos con TEA suelen aprender relativamente con facilidad y rápido a leer palabras, oraciones y, en algunos casos, también textos. Igualmente, todas las investigaciones coinciden en que las principales dificultades del proceso lector que los alumnos con TEA manifiestan, son relativas a la lectura de palabras nuevas, al acceso a sus significados y a la comprensión lectora.

En cuanto a las dificultades para la comprensión lectora que presentan los alumnos con TEA, las investigaciones que hemos revisado destacan las siguientes posibles causas:

- Dificultad para identificar las propiedades semánticas y pragmáticas de las palabras y oraciones.

- Dificultad para reconocer los diferentes tipos de textos, así como su estructura y coherencia.
- Tendencia a focalizar la atención en aspectos individuales y poco relevantes del texto de lectura, en lugar de percibirlo como un todo.
- Bajo nivel de activación o ausencia de conexiones entre la zona parietal y frontal del cerebro durante el proceso lector.
- Dificultad para organizar los significados de las palabras en categorías semánticas, lo cual dificulta su recuperación durante la lectura.
- Dificultad para realizar inferencias, esto es, para asociar los conocimientos previos y experiencias personales con el contenido de lectura, para usar el contexto para el acceso a los significados, para dotar de intención los comportamientos y pensamientos de otros, para usar analogías o metáforas, entre otros ejemplos.

Hasta aquí, hemos hablado de las características del Trastorno de Espectro del Autismo (TEA), cómo se manifiesta en el ámbito escolar y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Igualmente, hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica para conocer los principales hallazgos científicos concluyentes de diversas investigaciones, acerca del desarrollo del proceso lector en los niños con TEA. En función de todo este conocimiento, a continuación, se presentan los enfoques teóricos en los que el método de enseñanza de la lectura que se describe en este libro (*Método del Desvanecimiento*), toma como base y marco teórico.

5. FUDAMENTOS TEÓRICOS

5.1. *El método global de la lectura*

El método global de la lectura, conocido también como el método de las oraciones completas o el método Decroly, fue aplicado por primera vez en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas (Bélgica), dirigido por su creador el Dr. Ovidio Decroly. Se trata de un método de enseñanza concreta e intuitiva basado en los principios de globalización que caracteriza el pensamiento del niño de educación Infantil y primer ciclo de educación primaria.

Decroly explica que este método respeta las características del pensamiento infantil y se ajusta a cómo los niños entienden y procesan la información del entorno que les rodea, porque los niños a esta edad:

- Entienden e interpretan su entorno mediante pensamiento sincrético. Por ello, el método de Decroly parte del todo a las partes.
- Perciben antes las diferencias que las similitudes, por lo que se enseñan primero las palabras con sonidos diferentes.
- No utilizan pensamiento analítico, ya que los niños de esta edad no saben realizar de forma espontánea un análisis de las partes que componen una unidad.
- Son intuitivos percibiendo los objetos de forma global.
- Muestran interés y motivación por aprender cuando los aprendizajes están relacionados con sus intereses y experiencias directas de su entorno inmediato. Así, los materiales de lectura están siempre conectados con los intereses de los niños.

El objetivo principal de este método es el de utilizar en la enseñanza de la lectura, el mismo proceso que, de manera natural, se sigue durante el aprendizaje de la lengua oral materna. En este método, la palabra escrita se

concibe como una imagen que evoca ideas o significados, por lo tanto, las palabras se aprenden visualmente.

En su origen, el método global de la lectura de Decroly estaba compuesto de **4 etapas**:

1. Comprensión

En esta etapa, el niño aprende a reconocer las palabras que representan conceptos y objetos de su entorno, a través de la asociación de la palabra escrita con su representación visual. Igualmente, en esta etapa, el niño accede al significado de las palabras escritas dentro del contexto en el que se dan, de modo que aprende a usar el contexto como una herramienta para acceder al significado de palabras nuevas.

2. Imitación

Durante esta etapa, el alumno comienza a escribir las palabras que ya conoce, primero copiando de modelos y después a través de creaciones propias.

3. Elaboración

En la etapa de elaboración los alumnos aprenden a reconocer las palabras que contienen sílabas idénticas, o palabras que ya conocen dentro de otras palabras nuevas como casamiento, lunares o soldado. Igualmente, aprenden a tomar conciencia de las letras que forman las palabras, a distinguir sílabas directas, inversas y de tres letras, así como los diptongos y triptongos.

4. Producción

En esta última etapa, los alumnos trabajan la comprensión lectora y son capaces de escribir textos propios.

Entre las **ventajas** que tiene esta metodología se destacan:

- Los alumnos no se aburren o no se cansan al realizar ejercicios de análisis mecánicos y repeticiones de los fonemas.
- Desde el primer momento se utilizan unidades de lectura con significado completo para el niño (palabras).

- Permite usar el juego como herramienta didáctica para motivar al niño.
- Se puede integrar en la actividad diaria del aula sin necesidad de realizar actividades directas de enseñanza de la lectura.
- El niño tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje.
- Facilita la fluidez lectora.
- Se puede empezar a utilizar en edades tempranas.

Por el contrario, algunas de sus **desventajas** son:

- Los niños no saben reconocer por sí solos las palabras nuevas que no conocen.
- Los maestros deben tener conocimiento de la psicología infantil y del aprendizaje.
- Se necesita más tiempo para el aprendizaje total.
- Se necesita más tiempo y espacio para preparar y guardar los materiales didácticos.
- Produce dificultades lectoras en algunos niños, al no trabajar la ruta fonológica de la lectura.

Con relación a los alumnos con TEA, Rodríguez et al., (2018) realizaron un estudio comparativo para demostrar las ventajas del método globalizado de la enseñanza de la lectura con niños con TEA frente a otros métodos. Estos autores describen esta metodología como una instrucción que facilita el aprendizaje de la lectura a través de la asociación de imágenes con sus palabras, concibiendo las palabras como unidades globales que el alumno reconoce a través de la vista. Igualmente, estos autores defienden que, puesto que los alumnos con TEA adquieren mejor los aprendizajes a nivel simbólico o representativo, así como perciben la información visual antes que la auditiva, el método global de la lectura es el más efectivo para ellos.

En la actualidad, el método global de la lectura es uno de los más utilizados en ámbito escolar, especialmente, en la educación especial resulta

atractivo a los alumnos, ya que lo perciben como algo útil y está ligado a sus intereses y experiencias diarias, a la vez que les es significativo porque les permite comprender la funcionalidad del sistema de escritura. Además, está basado en un enfoque constructivista del aprendizaje, donde el alumno construye su propio aprendizaje lo que, a su vez, le motiva a seguir aprendiendo. Finalmente, facilita el desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños, además de promover la comprensión lectora, ya que desde el comienzo los niños acceden al significado de las palabras escritas.

Como ya se ha mencionado, el método global de la lectura parte de lo concreto (la imagen que representa la palabra), para llegar a lo abstracto (las grafías de las letras que componen la palabra). Primero, establece la asociación entre la imagen (que proporciona el significado de la palabra escrita) y la palabra escrita para después, descomponer la palabra en las unidades más pequeñas que la conforma. Según Rodríguez et al. (2018), “este procedimiento tiene más sentido para los niños con autismo porque desde el inicio aprenden a relacionar dos formas de comunicación, la palabra y la imagen, donde la palabra cobra significado desde el inicio con su representación visual, facilitando así el proceso de abstracción (comprensión semántica del código escrito)” (p. 277).

Ahora bien, para que los alumnos con TEA puedan beneficiarse de este método de aprendizaje lector es necesario que hayan desarrollado previamente las siguientes habilidades:

- Ser capaz de mantener la atención focalizada durante las tareas de aprendizaje.
- Tener hábitos de trabajo en el aula.
- Mostrar interés por la información escrita en distintas fuentes: libros, panfletos, ordenador, carteles, entre otros ejemplos.
- Tener capacidad para el lenguaje comprensivo.

- Mostrar capacidad para comprender y seguir las direcciones e instrucciones de la tarea.
- Desarrollar habilidad para discriminar y emparejar objetos.

La enseñanza de la lectura es un aprendizaje básico que favorecerá que los alumnos se integren con éxito en todas las áreas de su vida presente y futura. Sin embargo, para los niños con TEA la lectura es especialmente importante porque además de lo anterior, en ocasiones también les sirve como un instrumento aumentativo de comunicación, al poder acceder por escrito a información que puede que no perciban a través del lenguaje oral, además de ayudarles a desarrollar más su lenguaje oral. El método global de la lectura es un excelente método que hace accesible la información escrita a los niños con TEA, al operar con las palabras como imágenes visuales y acompañarlas con una representación visual de su significado. Esto constituye, sin duda, una buena herramienta didáctica para iniciar a los alumnos con TEA en el proceso del aprendizaje lector y motivarlos hacia la lectura. Sin embargo, una de las desventajas de este método es que puede ocasionar dificultades lectoras al no favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica en grado suficiente para algunos alumnos, que se hace más evidente cuando el niño ha de leer palabras nuevas que no conoce y de las que no tiene ninguna representación visual. Por este motivo, en el *Método del Desvanecimiento* para la enseñanza de la lectura que tratamos en este libro, he querido combinar las técnicas del método sintético con el método global. En el siguiente apartado se describe el método sintético para que el lector pueda tener más información al respecto y perciba su complementariedad con el método global.

5.2. El método sintético de la lectura

El método sintético de la lectura hace referencia al desarrollo de la conciencia fonológica y fonémica. Autores como Jiménez y O'Shanaha (2008) explican que el método de enseñanza de la lectura ha de ajustarse al sistema de escritura de la lengua que representa. Así, no es lo mismo el sistema logográfico de escritura de la lengua china que el sistema alfabético de la lengua española.

En este sentido, estos autores defienden que los sistemas de escritura alfabéticos representan la lengua a nivel fonológico y fonémico, ya que los grafemas (grafía de las letras) representan los fonemas (sonido de las letras), añadiendo que “estos fonemas están ocultos en el habla y se requiere una instrucción sistemática para que los niños puedan acceder a estas unidades” (p. 9).

El objetivo principal del método sintético de la lectura es el de enseñar a los niños a segmentar el lenguaje oral y escrito en fonemas, sin apoyo de las letras del alfabeto, por lo que se realiza principalmente por la vía auditiva. Una vez que los niños adquieren conciencia de estas unidades de sonido, se les enseña a unir esos sonidos para reconocer las palabras. Los defensores del método sintético explican que, puesto que la lengua española es una lengua alfabética y con ortografía transparente, la enseñanza de la lectura debe estar orientada al desarrollo de la conciencia fonológica y a la decodificación alfabética.

Jiménez y O’Shanaha (2008), realizaron una revisión de un total de 1,373 investigaciones sobre el aprendizaje lector donde se comparaba el uso del método sintético de la enseñanza de la lectura con otros métodos. Estos autores sometieron los datos obtenidos a un metaanálisis y calcularon los tamaños del efecto. Las conclusiones de su investigación fueron:

- La instrucción fonológica fue mucho más efectiva en la enseñanza del proceso lector que otra instrucción que no enfatizaba el desarrollo fonológico.
- Los efectos positivos de la instrucción fonológica se encontraron en los alumnos desde preescolar hasta sexto curso de educación primaria.
- Los efectos positivos de la instrucción fonológica se encontraron, igualmente, en los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Los niños de primer curso de educación primaria obtuvieron mejores resultados en las tareas de decodificación de la lectura y en las de comprensión lectora que los que no tuvieron una instrucción fonológica.

- Los efectos de la instrucción fonológica fueron también positivos con alumnos de entornos desfavorecidos.
- Los alumnos que recibieron instrucción fonológica tuvieron mejores resultados en las tareas de ortografía que los que recibieron otro tipo de instrucción.

Por otra parte, Jiménez y Guzmán (2003) realizaron un estudio transversal-comparativo con 203 alumnos que aprendieron a leer utilizando el método sintético o el método global de la lectura. Estos investigadores analizaron las variables: (1) tiempos de reacción y latencia y (2) errores de lectura de palabras y pseudopalabras. Sus conclusiones fueron que existe superioridad en el análisis subléxico en niños que aprendieron a leer a través del método sintético, en comparación con los niños que aprendieron a leer con el método global, los cuales experimentaron más dificultades en la lectura de palabras que requería el uso de las reglas de conversión grafema-fonema, como las palabras no familiares o las pseudopalabras.

El método sintético de la enseñanza de la lectura ha sido utilizado en el ámbito escolar durante muchos años. Algunas de las **ventajas** que ofrece son:

- Se adapta fácilmente a la lengua castellana por ser una lengua de ortografía transparente.
- Los niños aprenden con facilidad a enlazar los sonidos con lo que aprenden a leer las palabras más rápido que con otros métodos.
- Es fácil de aplicar; los alumnos lo entienden con facilidad y lo pueden practicar con otros compañeros y en casa.

Frente a estos beneficios, el método sintético tiene también algunas **desventajas**:

- Enseña desde las partes (fonemas de las sílabas y letras) al todo (palabras), lo que es contrario al pensamiento sincrético de los niños de edad infantil.
- La excesiva focalización en el proceso de conversión grafema-fonema durante el proceso de lectura, puede afectar a la comprensión lectora.

- El niño percibe las actividades como una instrucción mecánica lo que, en ocasiones, no le motiva.

Con relación al aprendizaje lector de los alumnos con TEA, en el apartado anterior hemos hablado de las investigaciones que resaltan las ventajas e idoneidad del método global de la lectura para estos alumnos. Sin embargo, otros autores como Smith (2007) (citado en Vacca, 2007) defienden que el desarrollo de la ruta fonológica es un componente fundamental para el aprendizaje de la lectura en niños con TEA. Vacca (2007) expone que los niños con TEA piensan en imágenes por naturaleza, por lo que tienden a utilizar la ruta visual durante el proceso lector. Por este motivo, es necesario enseñar de forma directa el uso del proceso fonológico, para compensar así las posibles deficiencias en el desarrollo de la conciencia fonológica.

Como se mostró anteriormente, ambos métodos global y sintético tienen ventajas y desventajas. Igualmente, hemos comentado que los alumnos con TEA tienen habilidades que les permiten desarrollar las destrezas lectoras con facilidad utilizando el método global, sin embargo, también hemos visto que presentan dificultad para la lectura de palabras no conocidas y para la comprensión lectora, por lo que la combinación del método global de la lectura, con las técnicas del método sintético del aprendizaje lector, resultaría eficaz para nuestros alumnos con TEA.

Por otra parte, recordemos que otros de los aspectos que me preocupaba cuando comencé a elaborar este método de enseñanza de la lectura, es el diseño y la planificación de las actividades. Como ya mencioné, tenía dudas sobre si mis alumnos con TEA estaban memorizando el código de colores de las tarjetas para emparejar las palabras en lugar de leerlas, sobre cómo les estaba presentando esta asociación de imagen + palabra escrita + palabra hablada, sobre si los tiempos de duración de las actividades eran adecuados, entre otras cuestiones. Para contestar a estas preguntas, revisé distintos métodos de enseñanza de la lectura, y encontré en el método Doman, elementos muy interesantes que incorporé en el *Método del Desvanecimiento* que estamos

desarrollando en este libro. Veamos en el siguiente apartado qué es el método Doman y qué incorporaremos de este en el *Método del Desvanecimiento*.

5.3. El método Doman

Glenn Doman fue el fundador de los Institutos para el Logro del Potencial Humano en Estados Unidos. Inicialmente, fue conocido por su trabajo con niños con daño cerebral. Posteriormente, creó una metodología para enseñar a leer a niños con limitaciones o alteraciones del desarrollo cerebral, como los niños con Síndrome de Down, parálisis cerebral, epilepsia, dificultades de aprendizaje, TDAH, entre otros ejemplos, que se hizo mundialmente famosa por sus resultados.

Este método de lectura se basa en la premisa de que a los niños les encanta aprender, especialmente, si lo que aprenden lo pueden usar en su entorno inmediato. Su método incluye los principios de la enseñanza global de la lectura al comenzar a mostrar las palabras enteras a los niños para que las reconozcan globalmente por su forma. Asimismo, Doman añadió otros componentes esenciales a su método:

- Utilizar elementos de la vida diaria del niño para que aprenda a leer lo que ve y utiliza cada día.
- Realizar las actividades de aprendizaje de forma lúdica para que el niño se divierta aprendiendo.
- Planificar sesiones de trabajo de corta duración que se repetirán 3 veces al día. Cuanto más pequeño es el niño, más cortas han de ser las sesiones de trabajo.
- Las sesiones de trabajo no han de durar más de 10 minutos y deben terminar antes de que el niño empiece a perder el interés.
- Preparar las tarjetas y escribir las palabras con medidas proporcionadas a la capacidad de atención del niño. Si las tarjetas y palabras son demasiado pequeñas, el niño no prestará atención.

- Organizar las palabras por campo semántico, pero no utilizar colores y otros signos para establecer las categorías. Todas las palabras han de estar escritas con el mismo tipo de letra, color y tamaño.
- Comenzar a presentar las palabras que son más significativas para cada niño, bien porque representan personas u objetos familiares, o porque representan objetos o conceptos que interesan mucho al niño.
- Ser sistemático y consistente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Reforzar al niño cada vez que se le presentan las palabras y realiza la actividad que se le pide.
- Ayudar al niño a procesar la información visual simultáneamente con la auditiva, señalando la palabra escrita a la vez que la decimos en voz alta.

El método Doman consta de 5 estadios (Dewi, 2017):

Estadio 1: lectura de palabras

En este estadio se trabaja con palabras sueltas, comenzando con palabras de una o dos sílabas e incorporando palabras de más sílabas, a medida que el niño vaya adquiriendo más destreza lectora.

Estadio 2: lectura de pareja de palabras

En este estadio se trabaja con las palabras que ya conoce el niño añadiéndoles una palabra que las describa, por ejemplo, color rojo o coche grande.

Estadio 3: lectura de oraciones sencillas

En el estadio tres, se utilizan las palabras que el niño ya conoce y se introducen nuevas palabras que representan acciones, para formar oraciones simples: sujeto, verbo y predicado. Por ejemplo: *mamá corta pan*.

Estadio 4: lectura de oraciones complejas

En este estadio, se trabaja con las oraciones que ya conoce el niño y se introducen nuevas palabras, como conjunciones, adverbios y adjetivos para

elaborar oraciones más complejas a partir de las oraciones simples que ya sabe el niño. Por ejemplo: *mamá corta un pedazo grande de pan.*

Al final de este estadio, el niño no solo es capaz de leer estas oraciones complejas, si no que con el vocabulario que ya ha aprendido, ya puede construir sus propias oraciones.

Estadio 5: Libros

En el estadio final el niño ya es capaz de leer cuentos con la ayuda del adulto.

El método de Glenn Doman has sido utilizado con éxito, no solo con niños con desarrollo típico, sino también con niños con necesidades educativas especiales. Por ejemplo, Dewi (2017) lo complementó con el apoyo de tarjetas con imágenes para mejorar la habilidad lectora de alumnos de educación primaria, y Pertiwi (2020), lo utilizó para motivar a alumnos con TEA de educación primaria a aprender a leer sin usar las imágenes de apoyo, optimizando así sus habilidades lectoras.

Sin embargo, desde mi punto de vista, el método de Glenn Doman no ha de aplicarse como única metodología para la enseñanza de la lectura de niños con TEA, debido a que no se ajusta completamente a las necesidades educativas de estos alumnos como, por ejemplo, la necesidad de imágenes visuales para el acceso a los significados de las palabras o la dificultad para el desarrollo de la conciencia fonológica, entro otros ejemplos. Por otra parte, el método Doman tiene otros enfoques didácticos que pueden resultar beneficiosos para los alumnos con TEA y, por lo tanto, los incorporé al *Método del Desvanecimiento* para la enseñanza de la lectura que se desarrolla en este libro.

Concretamente estos enfoques didácticos son:

ELEMENTOS DIDÁCTICOS DEL MÉTODO DE GLENN DOMAN UTILIZADOS EN EL MÉTODO DEL DESVANECIMIENTO

- ◆ Diseño de actividades lúdicas y de corta duración, que se repiten 3 veces al día.
- ◆ Diseño y aplicación individual y personalizada de las actividades.
- ◆ Escritura de las palabras con el mismo tipo, tamaño y color de letra, evitando cualquier elemento visual que pueda facilitar que el alumno haga asociaciones.
- ◆ Comenzar a trabajar con palabras que representen los objetos, personas y acciones que son significativos para cada niño en particular.
- ◆ Reforzar al alumno por cada aprendizaje y al término de cada sesión.
- ◆ Guiar el procesamiento conjunto del input visual (palabra escrita), con el input auditivo (palabra hablada), para facilitar que el alumno haga esta asociación.
- ◆ Establecer niveles o estadios progresivos, desde la lectura de palabras sueltas hasta la lectura de textos, en los que el alumno vaya avanzando de nivel sobre la base de lo aprendido en el nivel anterior. En el nuevo estadio, el alumno usa el vocabulario aprendido en el estadio previo e incorpora nuevo vocabulario para alcanzar un nivel más avanzado de la destreza lectora.
- ◆ Ser sistemático y consistente en la aplicación de las actividades todos los días y de la misma manera.

Uno de los componentes fundamentales del método Doman, y de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, es el **uso de reforzadores** para guiar a alumno durante la construcción de sus aprendizajes, para hacerle saber

que lo ha realizado bien y para motivarlo a que lo siga realizando. Por este motivo, las teorías y técnicas correspondientes al **condicionamiento operante**, son uno de los conocimientos teóricos que los maestros han de poseer y aplicar en toda su práctica docente. Veamos en el siguiente apartado cuáles son estas técnicas y cómo aplicarlas en la enseñanza del proceso lector.

5.4. Técnicas del condicionamiento operante

Las técnicas del condicionamiento operante han sido utilizadas en el ámbito de la modificación de la conducta, desde que su creador Burrhus Frederic Skinner desarrolló esta teoría. Enmarcada en la psicología experimental, este psicólogo defendió lo que se conoce como **conductismo**, es decir, la consideración del comportamiento como una función de las historias sociales de comportamiento. Dentro de esta teoría desarrolló lo que conocemos como **condicionamiento operante**, un tipo de aprendizaje asociativo a través del cual la persona asocia un comportamiento concreto a su consecuencia. Para Skinner, los comportamientos operantes son aquellos que podemos modificar; a veces los realizamos de forma consciente y otras inconscientemente, pero, en ambos casos, son reforzados por las consecuencias externas que genera ese comportamiento. Así, para Skinner la modificación de conducta o la adquisición de una nueva conducta, se realizaría controlando los elementos ambientales que la refuerza, de modo que, si la consecuencia de dicha conducta es buena, ésta tenderá a repetirse mientras que, si la consecuencia es mala, la conducta se extinguiría.

En esta línea, Edward Thorndike desarrolló lo que se conoce como **condicionamiento o aprendizaje instrumental**, a través de la teoría que denominó *La ley del efecto*. Esta teoría explica que aquellas conductas que son recompensadas con un refuerzo positivo se tienden a repetir, mientras que las que son recompensadas con un castigo (refuerzo negativo) no se repiten. Aunque inicialmente desarrolló esta teoría en un estudio aplicado al comportamiento animal, después conectó estos hallazgos con el aprendizaje humano en el ámbito educativo.

Actualmente, ambas teorías son conocidas y muy usadas en el ámbito escolar, especialmente en el ámbito de la educación especial, bien para incrementar las conductas de aprendizaje deseadas en nuestros alumnos o bien para la modificación de conductas no deseadas.

El uso de reforzadores es una herramienta eficaz para la enseñanza de alumnos con TEA, tanto para ayudarles a entender la conducta que esperamos de ellos, como para reforzar un determinado aprendizaje, o bien para motivarles a realizar o completar la tarea. Ahora bien, para que el uso de reforzadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz, hemos de conocer qué tipos de refuerzo y de reforzadores existen, así como las distintas maneras de aplicarlos. De esta manera, podremos realizar una selección efectiva de los reforzadores y de las técnicas de aplicación de éstos en función de para qué los vamos a utilizar, en otras palabras, si los usaremos para ayudar a adquirir un nuevo aprendizaje, para modificar una conducta o para recompensar el término de una tarea, entre otros ejemplos.

Sobre esta base, los **tipos de refuerzo** son:

REFUERZO POSTIVO	REFUERZO NEGATIVO
Presentación de un estímulo agradable o deseado al término de la conducta.	Retirada de un estímulo desagradable o deseado como consecuencia de una conducta.
CASTIGO POSITIVO	CASTIGO NEGATIVO
Presentación de un estímulo desagradable tras la conducta.	Retirada de un estímulo agradable o deseado como consecuencia de la conducta.

EXTINCIÓN

Ausencia de consecuencias que pudieran reforzar la conducta, a través de ignorar la conducta no deseada. Si no hay reforzadores, la conducta tiende a desaparecer.

Por otra parte, **según su naturaleza**, los tipos de reforzadores que podemos usar con nuestros alumnos con TEA son:

MATERIALES O TANGIBLES	Los que tienen una entidad física, como por ejemplo una pelota, una bicicleta, un libro...
COMESTIBLES O MANIPULABLES	Se pueden comer o manipular, por ejemplo, caramelos, frutos secos, gominolas...
SOCIALES	Con relación al lenguaje verbal y no verbal, por ejemplo, una sonrisa, un halago, resaltar lo que ha hecho bien en frente de otros, chocar los cinco.
DE ACTIVIDAD	Realizar actividades que le gustan al alumno, como jugar en el ordenador, cantar, jugar en el patio...

PRINCIPIO DE PREMACK	Utilizar una actividad que le gusta mucho al alumno para reforzar la ocurrencia de otra que le gusta menos.
-----------------------------	---

Una vez conocidos los tipos de refuerzo y de reforzadores, hemos de planificar adecuadamente cómo los vamos a aplicar. Existen 4 tipos de **programas de reforzamiento**:

- **Programa de razón fija:** en este tipo, el refuerzo se aplica inmediatamente después de un número determinado de respuestas deseadas. Por ejemplo, cada vez que el alumno muestra la respuesta, cada dos respuestas, cada tres respuestas. Este número se fija previamente y es siempre el mismo.
- **Programa de intervalo fijo:** en esta modalidad, se fija un intervalo de tiempo (por ejemplo, 2 minutos) y se aplica un reforzador cada 2 minutos. Este intervalo de tiempo siempre es el mismo.
- **Programa de razón variable:** como en el primero, el reforzador se dará después de emitir la respuesta deseada, pero en este caso, una vez lo daremos tras 2 respuestas deseadas seguidas, luego cada 4 respuestas y después podemos darlo cada 3, en otras palabras, no existe un número fijo de repuestas esperadas para la aplicación del reforzador.
- **Programa de intervalo variable:** como el programa de intervalo fijo, el refuerzo se aplica tras un período de tiempo, solo que, en este caso, dicho período de tiempo cambia: unas veces puede ser 2 minutos, luego 1, después 5, etc.

En función de la naturaleza de la conducta que queremos instaurar o modificar, se utilizará uno u otro programa de reforzamiento.

Ahora bien, **¿qué reforzadores vamos a utilizar en el Método del Desvanecimiento para la enseñanza de la lectura que se expone en este libro? ¿Y cómo hemos de aplicarlos?**

Durante el desarrollo del *Método del Desvanecimiento* para la enseñanza de la lectura a niños con TEA, se recomienda usar **refuerzos comestibles, sociales y de actividad**. Cabe mencionar que es siempre útil comunicarse con los padres de los alumnos para seleccionar los reforzadores que más gustan a cada alumno y, especialmente, para seleccionar reforzadores comestibles que sean saludables (zumos, frutos secos, fruta, entre otros ejemplos). En la segunda parte de este libro se explicará cuándo usar estos reforzadores.

Asimismo, en el *Método del Desvanecimiento* para la enseñanza de la lectura, aplicaremos estos reforzadores siguiendo las características de un **programa de razón fija**, es decir, se darán tras la emisión de la respuesta deseada por parte del alumno. Es importante señalar que, a medida que el alumno vaya adquiriendo destrezas lectoras y se sienta motivado a leer, iremos retirando la aplicación de estos reforzadores utilizando un **programa de razón variable**. Igualmente, en la segunda parte de este libro, profundizaremos más en el uso y retirada de estos reforzadores.

Por otra parte, en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje con nuestros alumnos con TEA, es preciso utilizar **apoyos**, entendidos como elementos que instigan o inducen el aprendizaje que deseamos. En este contexto, los apoyos se refieren a los elementos o recursos didácticos que el maestro utiliza para apoyar sus explicaciones y la realización de las actividades, con el objetivo de ayudar al alumno a entender mejor el contenido de aprendizaje y a ser más autónomo en la realización de las actividades. En el siguiente apartado se profundiza más en este aspecto y se explica qué instigadores del aprendizaje usaremos para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con TEA.

5.5. Uso de instigadores o inductores del aprendizaje

Como ya hemos mencionado anteriormente, los alumnos con TEA tienen buenas habilidades de percepción visual, por ello, la vista es el principal canal que utilizan para el acceso a la información. Igualmente, también hemos visto que los niños con TEA piensan en imágenes, por lo que la interpretación de la realidad y la construcción de significados se realizan a partir de estas imágenes. Por todo ello, el uso de **estímulos visuales** durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura es una herramienta didáctica muy beneficiosa para los alumnos porque ayudará a nuestros alumnos a realizar conexiones entre la palabra escrita y el concepto que representa. Sin embargo, el uso exclusivo de estímulos visuales no sería suficiente si queremos conseguir que, en el futuro, nuestros alumnos no dependan de dichos estímulos visuales durante la lectura.

En función de esto, el *Método del Desvanecimiento* toma como base la **aplicación de instigadores (o inductores) para favorecer un aprendizaje y su desvanecimiento para consolidarlo**. En el ámbito educativo, sabemos pues que existe control de un estímulo cuando en presencia de una acción particular, hay mayor probabilidad de que ocurra una respuesta esperada. Por ejemplo, en el caso de la lectura, el estímulo es la palabra escrita. Sabemos que nuestro alumno tiene control del estímulo, cuando al ver la palabra, la lee correctamente. Desde esta perspectiva, lo que el alumno no aprende a dar una respuesta nueva sino a producirla en las condiciones adecuadas; dicho de otro modo, el estímulo antecedente es significativo para el alumno ya que va a facilitar la conducta y, a su vez, la forma del estímulo condicionado activa en el niño la expectativa de que una determinada respuesta sea reforzada en su presencia.

El control de estímulo generalmente se adquiere con procedimientos de **refuerzo diferencial** (Petscher et al. 2009). Sin embargo, para que éste sea eficaz deben darse una serie de condiciones:

CONDICIONES PARA QUE UN ESTÍMULO SEA EFICAZ

- ❖ Se debe dar la respuesta deseada para que sirva de reforzamiento.
- ❖ Los estímulos esenciales deben activar la atención focalizada del alumno.
- ❖ Estímulo y atención focalizada han de ocurrir simultáneamente a la acción para que se dé el refuerzo.

En el aprendizaje escolar, hay veces en las que esto no resulta efectivo debido a que **no siempre el estímulo adquiere el significado pertinente para provocar la respuesta deseada**. Según Sulzer Azaroff y Mayer (1977), esto puede ser debido a:

CAUSAS POR LA QUE UN ESTÍMULO NO ES EFICAZ

- ❖ La respuesta no se halla en el repertorio de respuestas del niño. Por ejemplo, un niño que todavía no conoce las letras, al ver una de ellas, digamos la “p”, no sabrá pronunciarla.
- ❖ La respuesta está bajo el control de otros estímulos o el estímulo controla otras respuestas. En niños pequeños se dan muchos ejemplos: responde papá al ver personas con gafas, al ver un periódico le induce la respuesta de jugar con él, al ver a su madre coger el bolso le motiva a levantarse e ir a la puerta para salir, etc.
- ❖ Porque el estímulo sea difícil de percibir por problemas sensoriales o motores.
- ❖ Porque la respuesta haya tenido un control de estímulo diferente en el pasado.

Por todo ello, es preciso utilizar métodos adicionales al estímulo, como por ejemplo el uso de **instigadores y su desvanecimiento posterior**.

Los instigadores (o inductores) son **estímulos adicionales** que se presentan conjuntamente con los estímulos que queremos que sean discriminativos. Se trata de estímulos inicialmente más significativos y motivadores para el niño y que son útiles para usarlos **temporalmente**, con el fin de facilitar la emisión de respuesta cuando el control de estímulo no es completo ni suficiente. Existen distintos tipos de instigadores:

Instigadores verbales

Se refieren a las instrucciones verbales para guiar al niño en la tarea sobre lo que debe hacer.

Demostración

Toma como base las teorías del aprendizaje observacional o por modelado. Se trata por tanto de un procedimiento de imitación en el que la persona experta, en este caso el maestro, realiza paso a paso delante del niño la conducta que quiere que aprenda, a modo de demostración.

Guía física

Consiste en guiar el movimiento correcto de la respuesta y se utiliza cuando fallan los anteriores. Por ejemplo, un maestro que está enseñando a escribir la letra "a". En este caso, el maestro cogería la mano del niño y se la movería realizando los movimientos adecuados para realizar la grafía de la letra "a".

Instigadores visuales

Son los que conocemos como apoyos visuales en el ámbito escolar. Por ejemplo, para la escritura, magnificación de los rasgos críticos de estímulo (grafía), el punteado de las letras en los cuadernos de caligrafía, entre otros ejemplos. En la lectura, el uso de imágenes, dibujos o iconos que apoyen la palabra escrita.

Estudios como los de Rao y Gagie (2006) o Shabiralyani, et al. (2015), exploraron los beneficios de los instigadores visuales para mejorar el proceso de enseñanza, concluyendo las siguientes propiedades:

PROPIEDADES DE LOS INSTIGADORES VISUALES

- ✦ El uso apropiado de los instigadores visuales ayuda a retener los conceptos en la memoria permanentemente.
- ✦ Los alumnos muestran más interés y estudian mejor cuando se les inspira con instigadores visuales.
- ✦ Los instigadores visuales facilitan la comprensión de conceptos y el aprendizaje.
- ✦ Los instigadores visuales proveen ejemplos completos que promueven el pensamiento conceptual.
- ✦ Los instigadores visuales ayudan a incrementar el vocabulario de los alumnos.
- ✦ Los instigadores visuales proporcionan experiencia directa a los estudiantes.
- ✦ Los instigadores visuales ayudan a los alumnos a expresar sus pensamientos.

Son bastantes los estudios que muestran que el uso de instigadores resulta eficaz en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con TEA (Aguiar-Aguiar et al., 2020; Davidson et al., 2014; Nation et al., 2006; Lanter & Watson, 2008; Rodríguez Sánchez et al., 2018; Saux et al., 2015; Shabiralyani et al., 2015). Sin embargo, su uso ha de ser **controlado** para que se produzca el aprendizaje deseado. Si no se retirasen los instigadores, nunca se establecería un adecuado control de estímulo, es decir, difícilmente el alumno sabría emitir la

respuesta en presencia sólo del estímulo que la genera y siempre requerirá el instigador. Por este motivo, hemos de **retirar o desvanecer** progresivamente el instigador que estemos usando.

En el caso del aprendizaje lector, como ya hemos mencionado, el estímulo sería la palabra escrita. Nuestro objetivo es que el alumno, ante el estímulo (palabras, frases y textos escritos), perciba qué es lo que se espera de él (leer) y lea. Para ello, en el *Método del Desvanecimiento* para la enseñanza de la lectura que se describe en este libro, se propone usar todos los tipos de instigadores descritos arriba al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. A medida que el alumno vaya desarrollando sus habilidades, iremos retirando estos instigadores de forma progresiva. Es especialmente importante planificar un **uso y desvanecimiento estratégico de los instigadores visuales** durante la enseñanza de la lectura a nuestros alumnos con TEA puesto que, si los usamos demasiado, pueden depender de ellos cuando leen y, si los retiramos demasiado pronto, pueden afectar a su progreso de su aprendizaje lector.

En el apartado donde se describe la metodología del *Método del Desvanecimiento* para el aprendizaje lector, se mostrará cómo usar y retirar los instigadores.

En este apartado hemos desarrollado el marco teórico en el que se fundamenta el *Método del Desvanecimiento*. Como ya se ha mencionado, conocer las bases teóricas de un método didáctico nos permite seleccionar mejor las estrategias didácticas que vamos a utilizar, ya que serán coherentes con el propósito del método. Sin embargo, este primer paso no es suficiente para lograr que nuestro método de enseñanza sea eficaz. Necesitaremos, también, establecer los principios que guiarán la aplicación de nuestro método didáctico para que responda a las necesidades concretas de los alumnos a los que va dirigido y, así, poder obtener los resultados esperados.

Por este motivo, en el siguiente apartado abordaremos las características cognitivas, comunicativas y del comportamiento social de los niños con TEA durante los procesos de enseñanza-aprendizaje para poder definir sus habilidades y sus necesidades educativas y, a partir de ellas, diseñar nuestra actuación docente.

6. PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN

Antes de comenzar a trabajar con un alumno con TEA, hemos de recordar que las personas con TEA tienen un estilo de aprendizaje, de pensamiento, de comunicación y de comportamiento diferente que los hacen únicos. Por ello, antes de comenzar a trabajar con alumnos con TEA hemos de conocer estas peculiaridades para ser conscientes de sus **fortalezas** y de sus **debilidades** y, a partir de ello, planificar nuestra enseñanza de forma personalizada.

En este sentido me gustaría añadir que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con TEA (y de cualquier alumno en general), hemos de estar concentrados en sus fortalezas, esto es, en lo que son capaces de hacer y en sus mejores habilidades, en lugar de centrarnos en lo que no pueden hacer. Con esto no quiero decir que tengamos que obviar aquellas habilidades deficitarias, sino que, partiendo de sus puntos fuertes, podamos dotar al alumno de estrategias y recursos para compensar sus debilidades y favorecer su desarrollo integral.

A lo largo de mi carrera profesional como profesora de educación especial y, después, como psicopedagoga, he aprendido que para mí el concepto de persona con discapacidad no existe, sino el de **persona con capacidades diferentes**; esto es, todas las personas tenemos algunas habilidades buenas y otras que necesitamos o nos gustaría mejorar. Por ejemplo, si comparamos a una persona vidente con una persona ciega a la que, por no ver, se le considera discapacitada, podemos ver que la persona vidente con relación a la persona ciega tiene una capacidad más que es la de ver, pero, sin embargo, la persona ciega tiene un sentido del olfato, del oído y del tacto extremadamente desarrollados, así como, tienen muy desarrollado el sentido de la ecolocación. Todo lo cual, en comparación con la persona vidente, te hace plantearte la pregunta: ¿quién es el discapacitado?

Con esto dicho, el **primer paso** para la enseñanza de los alumnos con TEA es el de **conocer su estilo único de aprendizaje, de ser y de comportarse**, para poder identificar sus necesidades de aprendizaje y diseñar nuestro programa de lectura en base a ellas, personalizando así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

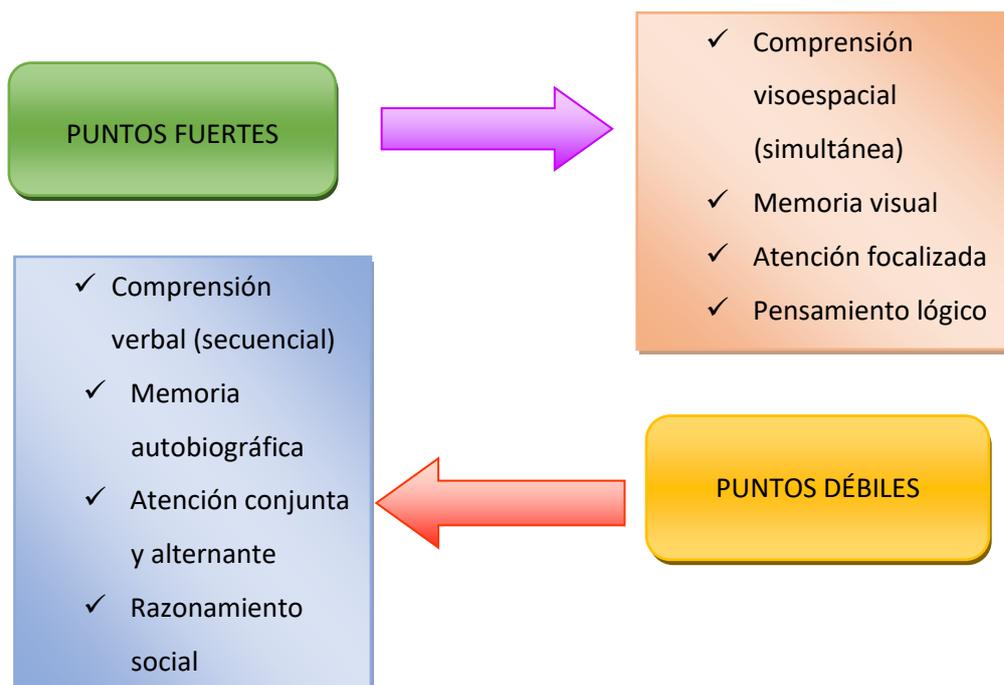
Autores como Jordan y Powel (1992), Gallego (2012) o Cabarcos (2017), señalan las siguientes necesidades educativas en los alumnos con TEA:

ÁREA	NECESIDADES EDUCATIVAS
PERCEPCIÓN	Integración sensorial variable: <ul style="list-style-type: none"> ✧ Hipersensibilidad o hiposensibilidad estimular. ✧ Atracción por específicas partes de los objetos frente al todo. ✧ Dificultad para comunicar malestar.
ATENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Visión hiperfocalizada o atención en túnel: atención selectiva a determinados estímulos. ✧ Dificultad para la atención conjunta y alternante.
MEMORIA	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Dificultad para recordar sucesos relativos a uno mismo. ✧ Memoria selectiva. ✧ Necesidad de “pistas” para activar los recuerdos. ✧ Dificultad para narrar o memorizar una historia de forma secuencial. ✧ Dificultad para almacenar los conceptos por categorías.
	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Pensamientos ligados a un contexto específico. ✧ Dificultad para generalizar.

PENSAMIENTO	<ul style="list-style-type: none">✧ Rigidez de pensamiento.✧ Dificultad para adoptar enfoques alternativos.✧ Dificultad para incorporar nuevos elementos.✧ Pensamiento inductivo. Dificultad para el pensamiento global a partir de las partes.
CREATIVIDAD	<ul style="list-style-type: none">✧ Dificultad para innovar.✧ Dificultad para integrar innovaciones en secuencias ya adquiridas.
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none">✧ Dificultades metacognitivas: limitaciones para reflexionar sobre el proceso por el cual se ha llegado a la solución.✧ Dificultad para encontrar posibles alternativas.✧ Dificultad para generalizar el aprendizaje en situaciones nuevas.✧ Dificultad para identificar las características de cada circunstancia y adoptar distintos enfoques.✧ Dificultad para incorporar nuevos métodos y estrategias que sustituyan los antiguos.
LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none">✧ Dificultad para la comunicación social.✧ Dificultad para expresar necesidades, deseos y estados físicos o emocionales.
SECUENCIAS	<ul style="list-style-type: none">✧ Dificultad para definir objetivos y planificar los pasos para conseguirlos.✧ Dificultad para identificar los elementos y pasos de una secuencia.✧ Dificultad para reflexionar sobre las secuencias de su rutina diaria o secuencias nuevas.✧ Dificultad para explicar cómo ha llevado a cabo una acción o aprendizaje debido a la falta de

	toma de conciencia de la secuencia de acciones que ha seguido (metacognición).
IMITACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Dificultad para imitar. ✧ Si imitan, no interiorizan el significado de lo que imitan, por lo que no lo generalizan.
JUEGO	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Ausencia de juego simbólico. ✧ Interacción solo con las partes físicas de los objetos cuando juegan con ellos. ✧ Carencia del sentido de la competitividad. ✧ Dificultad para entender las reglas del juego. ✧ Juego repetitivo. ✧ Dificultad para la comprensión de roles durante el juego en grupo. ✧ Ausencia de imaginación.
INTERACCIÓN SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Dificultad para entender las normas sociales. ✧ Dificultad para trabajar en grupo. ✧ Intolerancia a las orientaciones de los adultos. ✧ Dificultad para iniciar y mantener una conversación.
COGNICIÓN SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Falta de empatía. ✧ Dificultad para identificar y entender los pensamientos, estados y sentimientos de otras personas (teoría de la mente).
MOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Preferencia por actividades rutinarias. ✧ Intereses restringidos.

En función de estas necesidades educativas, Cabarcos (2017) ilustra los siguientes puntos **fuertes y débiles** de los alumnos con TEA:



Como se ha mencionado anteriormente, para poder diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje personalizados que respondan a las necesidades concretas de nuestros alumnos, hemos de identificar sus necesidades educativas y sus fortalezas primero, y en función de éstas, diseñar nuestra intervención educativa. Sobre esta base, el *Método del Desvanecimiento* para la enseñanza de la lectura a niños con TEA que se describe en este libro, se basa en los siguientes principios de intervención:

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN DEL MÉTODO DEL DESVANECIMIENTO

- ☑ La intervención será **individualizada y personalizada**, diseñando y planificando las actividades y los recursos de apoyo a partir del estilo de aprendizaje de cada alumno, así como a partir de sus capacidades, intereses y necesidades educativas.
- ☑ Diseño de actividades que favorezcan el **aprendizaje funcional-**

significativo y propedéutico del alumno, para que pueda utilizarlo en los diversos contextos de su vida diaria.

- ☑ **Aprendizaje secuenciado y gradual**, dividiendo las actividades en pequeños pasos, partiendo de lo que el alumno conoce e ir aumentando poco a poco el grado de dificultad.
- ☑ **Uso del aprendizaje sin error** como herramienta didáctica, identificando lo que el alumno es capaz de hacer por sí mismo, sin ayuda, y lo que es capaz de hacer con nuestro apoyo y guía (zona de desarrollo próximo) y, a partir de ahí, ir aumentando su capacidad.
- ☑ **Uso estratégico de los reforzadores**. Utilización de refuerzos sociales y tangibles que sean motivadores para el alumno, reforzar cada pequeño paso conseguido y planificar la retirada progresiva del reforzador a medida que el alumno vaya alcanzando los aprendizajes deseados.
- ☑ **Planificación personalizada de la aplicación y retirada de los apoyos (instigadores de aprendizaje)** que cada alumno necesita. Los apoyos han de ser seleccionados y aplicados con el propósito de dotar al alumno de las estrategias necesarias para que sea autónomo en su aprendizaje, por lo que se irán retirando de forma progresiva a medida que el alumno avance en sus destrezas.
- ☑ **Ajustar el lenguaje y los materiales** a la edad y capacidades lingüísticas de cada alumno para asegurar una comunicación y comprensión adecuadas.
- ☑ **Estructuración del entorno de aprendizaje**. Establecer rutinas y horarios que el alumno pueda anticipar, organizar el aula por rincones estructurados, donde el alumno sea capaz de distinguir espacios diferenciados para cada actividad y anticipar las actividades del día con el uso de la agenda.
- ☑ **Uso del juego como herramienta didáctica**. Diseñar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje de forma lúdica para que el alumno disfrute aprendiendo y planificar sesiones de aprendizaje cortas que podamos

repetir a lo largo del día escolar.

- ☑ **Maestro como guía y facilitador del aprendizaje.** El maestro ha de adquirir un rol directivo, estimulando al alumno a participar en las actividades a la vez que lo guía durante el proceso o le redirige cuando se distrae. Asimismo, el maestro ha de propiciar oportunidades de aprendizaje para que el alumno pueda repetir con éxito lo que ha aprendido.
- ☑ **Minimizar el riesgo de distracción,** a través de la creación de espacios estructurados y controlados, donde se han eliminado previamente las posibles fuentes de distracción para el alumno.
- ☑ **Dar consignas claras y concisas.** Evitar largas explicaciones, es decir, utilizar un estilo directo y simple de comunicación adaptado a las capacidades lingüísticas de cada alumno.
- ☑ **Enseñanza directa de la generalización** de los aprendizajes y de los procesos metacognitivos.
- ☑ **Coordinación con el resto de los profesionales** que trabajan con el alumno para que estos usen las mismas estrategias metodológicas y ayuden al alumno a la generalización del aprendizaje.
- ☑ **Coordinación con las familias** para que los aprendizajes adquiridos en el aula tengan continuidad en el contexto familiar, favoreciendo así la generalización de los aprendizajes.

En esta primera parte de este libro hemos hecho un recorrido por las características del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), cómo se manifiesta en los niños con TEA en las áreas cognitiva, comunicativa, social y del comportamiento y qué implicaciones tiene durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Seguidamente, sobre la base de este conocimiento, hemos hecho una revisión bibliográfica sobre los hallazgos científicos encontrados acerca de las dificultades de los alumnos con TEA durante el aprendizaje lector y hemos

desarrollado, en función de ello, el marco teórico y los principios de intervención que van a guiar el diseño y la puesta en práctica del *Método del Desvanecimiento* para la enseñanza de la lectura que tratamos en este libro. Por ello, a continuación, se describe este método paso a paso.

7. MÉTODO DEL DESVANECIMIENTO

El presente *Método del Desvanecimiento* para la enseñanza de la lectura se presenta organizado en torno a 11 niveles de dificultad progresiva, es decir, cuando el alumno avance a un nuevo nivel, se comienza a trabajar con el vocabulario que ya conoce del nivel anterior, añadiendo nuevas palabras e incrementando la dificultad. Los 6 primeros niveles están destinados al **aprendizaje lector** incorporando técnicas y estrategias del método global de la lectura y del método sintético simultáneamente. Así, durante estos niveles, el alumno aprenderá las palabras de forma global y visual primero (ruta ortográfica de la lectura) para después, pasar a la descomposición de estas palabras en sílabas (ruta fonológica de la lectura). Seguidamente, se trabajará el proceso contrario: reconocimiento y lectura de sílabas (ruta fonológica de la lectura) y formación y lectura de palabras a partir de estas sílabas (ruta visual de la lectura). Realizando estas tareas de reconocimiento de la palabra global, descomposición de las partes que la componen y composición de la palabra a partir de sus partes, estamos ayudando a nuestros alumnos a desarrollar su conciencia fonológica.

En los niveles 7 al 10, trabajaremos la **comprensión lectora**, primero a través de oraciones simples y, después, en oraciones complejas y textos. Igualmente, se incluyen tareas específicas para la enseñanza directa de la comprensión de hechos en un texto y para la lectura inferencial. El nivel 11 incluye orientaciones para ayudar a nuestros alumnos a **generalizar** el aprendizaje lector en otros contextos.

Los **objetivos** que se pretenden conseguir con el *Método del Desvanecimiento* son:

- Favorecer el uso de ambas rutas de la lectura (ortográfica y fonológica).
- Desarrollar la conciencia fonológica de los alumnos.

- Facilitar el uso estrategias de lectura eficaces.
- Motivar al alumno hacia el aprendizaje lector.
- Usar instigadores visuales de aprendizaje solo para el acceso al significado de las palabras o conceptos.
- Desvanecer progresivamente los instigadores de aprendizaje para favorecer la autonomía del alumno durante el proceso lector.
- Potenciar la capacidad de generalizar el aprendizaje lector en otros contextos y con diversos materiales.

Una vez definidos los objetivos, pasemos a ver cada uno de los niveles del *Método del Desvanecimiento*.

NIVEL 1: SÍLABAS DIRECTAS

Preparación de los materiales

En primer lugar, hemos de identificar las palabras que sean significativas y motivadoras para cada alumno, pues la enseñanza ha de ser individualizada. Si el alumno comienza a aprender a leer palabras que representan personas y objetos familiares y significativos para él, mostrará más interés en el aprendizaje lector. En este sentido, hemos de tener en cuenta que dichas palabras no tienen por qué pertenecer a aquellas que comúnmente podemos valorar como familiares o cercanas al niño según su edad, como papá o pelota. Especialmente, cuando trabajamos con alumnos con TEA encontramos que tienen intereses bien definidos, pero que no son los que comúnmente se ven en los niños de su misma edad. Hemos de tener esto en cuenta y convertirlo en un recurso para motivarles a aprender a leer.

Una vez identificadas, de entre las mismas seleccionaremos 8 o 10 palabras teniendo en cuenta, por un lado, que contengan **golpes de voz/sílabas directas (CV)**, dando prioridad a aquellas palabras que comiencen con una vocal o que contengan **consonantes fricativas** como /S/ o /F/ y que no induzcan a error en su pronunciación, ya que la posición de los labios y de la

lengua es totalmente distinta. Por otro lado, hemos de intentar que, en el conjunto de palabras seleccionadas, podamos trabajar las 5 vocales, al ser posible. Realizada la selección de estas palabras, se escriben en mayúsculas en una tarjeta de 21cm de ancho por 15cm de alto, aproximadamente, y se las acompaña de una imagen o dibujo que la represente. Por ejemplo:



Una vez que hemos preparado las 8 o 10 tarjetas con las palabras seleccionadas y sus imágenes, hemos de preparar tarjetas más pequeñas con cada una de las sílabas que componen la palabra como en el ejemplo que se ilustra a continuación:



Es recomendable no usar pictogramas o imágenes genéricas para la realización de estas tarjetas. Si es posible, resultará más significativo y motivador para el alumno, si usamos fotografías de los objetos reales que representan las palabras que hemos elegido, por ejemplo, su silla en el colegio, su casa o su sopa favorita en el plato en la que se la suele comer. Como señalan Kolomoiets y Kassim (2019) “la observación de imágenes reales estimula los procesos cognitivos que dan lugar a cualitativamente nuevos niveles de asimilación y procesamiento de la información en el niño con TEA” (p.9).

Igualmente, hemos de tener cuidado al elegir imágenes o fotografías que representen solo el objeto de la palabra escrita para no inducir a errores y para aislar mejor el concepto que representa la palabra escrita. Por ejemplo, en el caso de SILLA, las siguientes imágenes podrían confundir al alumno:



En este caso, como hay más de una silla, el alumno podría tener dificultades para comprender el concepto de SILLA primero y, más tarde, su plural SILLAS.



En este otro ejemplo, la foto podría ser familiar para el alumno, ya que puede representar una mesa y silla como la que tiene en el colegio. Sin embargo, como en la imagen hay dos objetos (MESA-SILLA), esto podría dificultar el proceso de asociación de la palabra escrita (SILLA) con su imagen correcta.

Por otra parte, para la escritura de las palabras en cada tarjeta, se recomienda usar una fuente de letra que sea similar o igual a la que se utiliza en el colegio normalmente. Una vez el alumno aprenda a leer con letras mayúsculas, podemos después pasar a hacer los mismos ejercicios con letra minúscula de imprenta o enlazada para ayudarle así a generalizar el aprendizaje en otros contextos de lectura.

Igualmente, podemos escribir las palabras utilizando un color que sea motivador para el alumno. Hay estudios que ponen de manifiesto los beneficios del uso de colores para atraer la atención de los niños con TEA, explicando que algunos niños con TEA son más sensibles a algunos colores, mostrando preferencia por alguno de ellos, por lo que esos colores se convierten en una herramienta muy buena para captar su atención y motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ludlow et al., 2006). Sin embargo, al mismo tiempo, debemos ser cuidadosos en el uso de colores para facilitar el proceso de aprendizaje.

Como ya comenté, mis alumnos con TEA eran muy buenos identificando patrones de asociación entre los colores de las tarjetas de cada categoría semántica durante las actividades, por lo que me hacía difícil identificar si estaban entendiendo y adquiriendo los conceptos que les enseñaba o estaban memorizando la asociación de los colores de las letras, tarjetas, etc., y por ello, su respuesta era correcta. Algunos estudios han encontrado, también, esta habilidad en los niños con TEA (Davison et al, 2014; Kolomoiets, 2019; Lanster, 2008; Nation, 2006; Shabiralyani, 2015; Williams, 2006). Por este motivo, es recomendable que, si se utiliza el color preferido del alumno para escribir las palabras, escribamos todas las palabras con ese color en todos los niveles del método, al igual que hemos de elegir el mismo color de la tarjeta para todas las palabras en todos los niveles. De esta manera, reducimos la posibilidad de que el alumno haga asociaciones basadas en los colores de las tarjetas y las palabras.

Adicionalmente, una de las dificultades de los alumnos con TEA es la de generalizar el aprendizaje. Podemos empezar a facilitar esta generalización, escribiendo etiquetas (con la misma fuente de letra y colores que las tarjetas de lectura) y pegar esas etiquetas con la palabra escrita (sin la imagen que la acompaña) en objetos reales del aula. En este sentido, es recomendable no poner nombre del alumno en su silla, mesa, bandeja etc. Si necesitamos poner ayudas visuales en estos objetos para que los alumnos sepan cuáles son de ellos y cuáles son de sus compañeros, podemos usar colores o formas geométricas para identificarlos mejor, y etiquetar estos objetos por el nombre del objeto, para reforzar la asociación de la palabra hablada y su escrita, sin inducir a errores o confusiones. Algunas investigaciones (Samuels, 2002; Rao, 2006; Vacca, 2007) sostienen que el desarrollo del lenguaje y vocabulario hablado es un paso previo que correlaciona positivamente con la habilidad lectora posterior.

Asimismo, hemos de evitar utilizar imágenes de frutas, objetos o animales para etiquetar los objetos que pertenecen a cada alumno, porque si

después se etiqueta ese objeto con su nombre, el alumno podría asociar la palabra escrita con la imagen de la etiqueta. Por ejemplo, a algunos maestros les gusta asignar un animal a cada alumno, por ejemplo, Luis es el león, Eva es la mariposa, etc. Después, pegan una etiqueta pequeña con la cabeza de un león en la percha, mesa, silla y bandeja de tareas de Luis y una etiqueta con una mariposa en las cosas de Eva. Si posteriormente, durante el proceso de aprendizaje lector, queremos asignar una etiqueta con el nombre de cada objeto que el alumno está aprendiendo a leer, el niño podría asociar la palabra silla o mesa a la etiqueta del león o la mariposa en lugar de a la silla o mesa.

Para facilitar la colección y selección adecuada de las palabras de cada nivel podemos utilizar tablas como la que se muestra a continuación:

	PALABRAS	CV			
		F	O	A	L
NIVEL 1	1:				
	2:				
	3:				
	4:				
	5:				

- **Según la longitud de la palabra:**
1: palabras de una sílaba, 2: palabras de dos sílabas, 3: palabras de tres sílabas, 4: palabras de cuatro sílabas, 5: palabras de cinco sílabas.
- **Según el tipo de consonantes** (escribir la sílaba que contiene la consonante en cada apartado):
F: Fricativa, O: Oclusiva, A: Africada, L: Líquida.

En el **Anexo I**, se muestra una clasificación sencilla de las consonantes según su modo de articulación. Desde el punto de vista fonético, esta

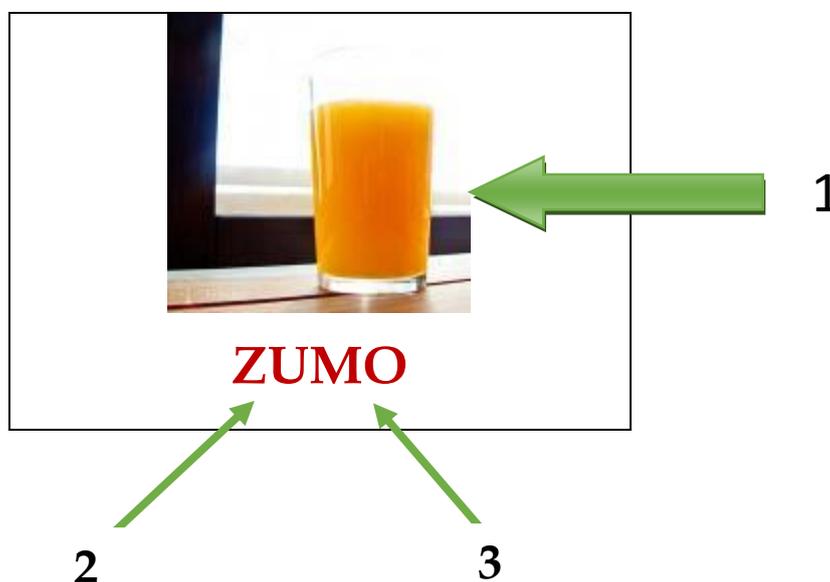
clasificación no es exhaustiva, ya que el objetivo es el de facilitar al maestro la elección de las palabras y no la de hacer intervención logopédica.

Igualmente, en el **Anexo II**, se incluye una tabla para registrar las palabras que vamos a trabajar en los niveles 1 al 6 de esta metodología.

Una vez tengamos todas las tarjetas preparadas, procederemos como se describe a continuación.

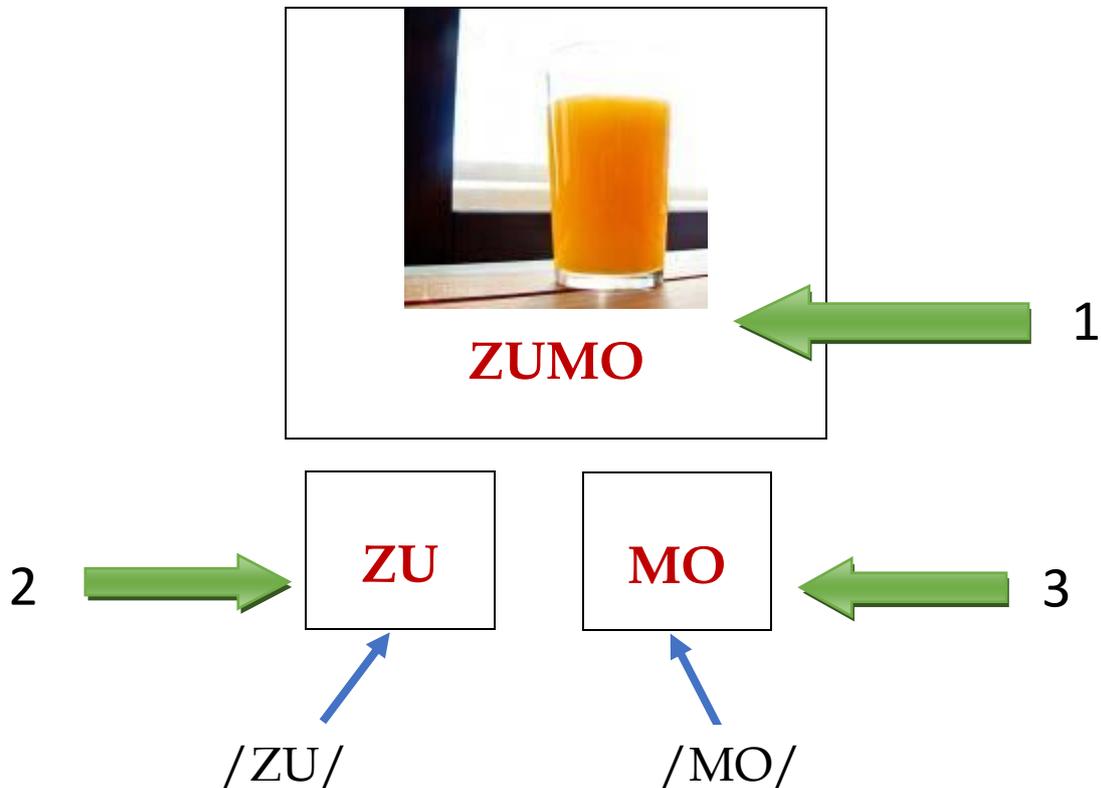
Procedimiento

Iremos presentando, una por una, cada tarjeta con la palabra y su imagen. Una vez la colocamos delante del alumno le indicamos, con modelado o con guía física si fuera preciso, que **señale la imagen** con el dedo para que vea la imagen. Podemos decirle “mira” para guiar su atención. Posteriormente, **señalar la palabra** de izquierda a derecha mientras la decimos en voz alta. Este paso lo repetimos 2 veces.



A continuación, colocamos debajo de la palabra, empezando por la izquierda, la tarjeta que corresponde a la primera sílaba o golpe de voz. Procedemos igual con el resto de las sílabas hasta completar la palabra. Una vez completadas las sílabas, volvemos a **asociar** con el dedo el dibujo y la palabra

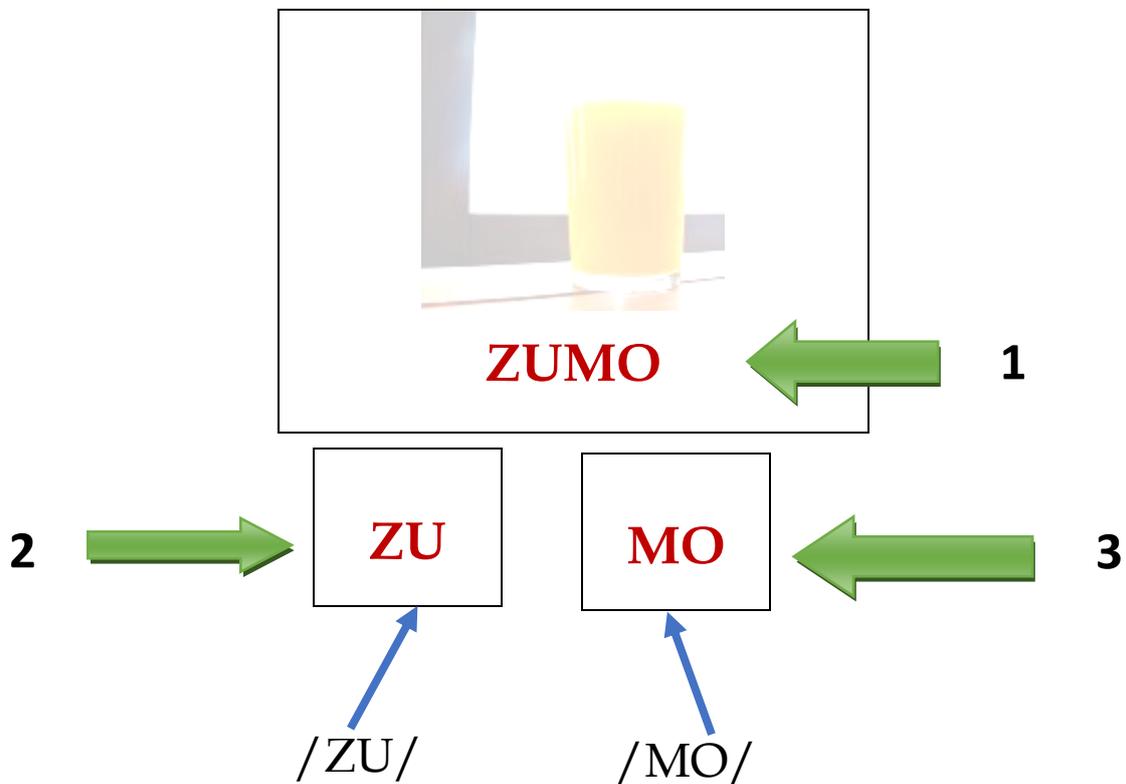
completa y, seguidamente, mediante golpecitos con el dedo en cada tarjeta que contiene una sílaba, **decimos en voz alta todas las sílabas** seguidas manteniendo un ritmo y entonación que sea divertido y motivador para el niño.



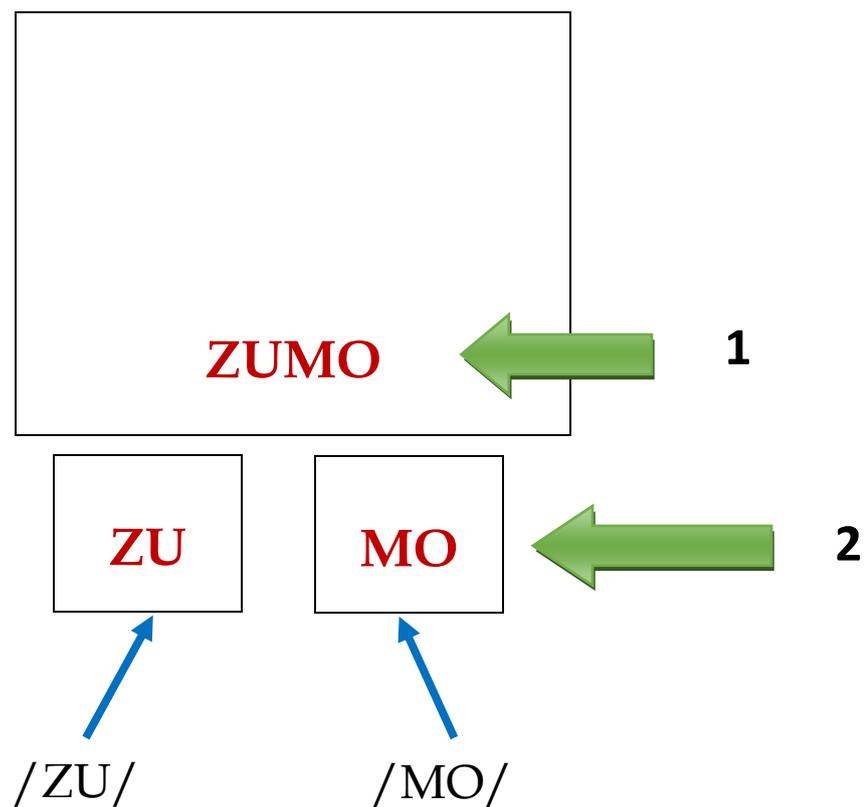
Al término de este paso, **reforzaremos** al alumno con un reforzador de tipo social (Ej.: “¡bien hecho!” o “¡lo has hecho genial!”).

Una vez realizado este bloque completo, **desvanecemos la imagen** que acompaña la palabra tapándola con un material que no sea totalmente opaco, por ejemplo, con un trozo de papel de seda o papel de crespón blanco que sea semitransparente, de modo que todavía se pueda percibir la imagen o dibujo, aunque con menos claridad y precisión. Una vez cubrimos la imagen con el papel de seda, repetimos el bloque anterior entero, solo que **esta vez NO dirigiremos la atención del alumno a la imagen**. Comenzaremos la secuencia directamente leyendo juntos la palabra entera señalando con el dedo cada golpe

de voz y, después, leyendo cada sílaba mientras las tocamos con el dedo. Repetir 2 o 3 veces, de una manera lúdica. Al término de este paso, volvemos a aplicar un reforzador social al alumno para hacerle saber que lo está haciendo muy bien.



Una vez hemos repetido la secuencia con la imagen un poco desvanecida, **tapamos por completo** la imagen con un papel opaco para que no se vea y repetimos la secuencia solo con la palabra entera y su división en sílabas.



Al término de este bloque de secuencias, aplicaremos un **reforzador social y otro tangible** al alumno. Por ejemplo, a uno de mis alumnos le gustaba mucho los pistachos. Al término de este último paso, le reforzaba haciéndole saber que lo había hecho muy bien y le daba un pistacho.

NOTA 1: es muy importante presentar al niño esta actividad como un juego para que se preste a su repetición sin aburrirse.

NOTA 2: si dar golpecitos con el dedo sobre cada sílaba es aburrido para el alumno, podemos ir cambiando. Por ejemplo, la primera secuencia puntear cada sílaba con el dedo; la segunda secuencia, golpear suavemente la mesa con la palma; la tercera secuencia, dar una palmada por cada sílaba.

Una vez completada las tres secuencias, las realizaremos de nuevo, pero con la siguiente palabra cada vez. Se recomienda que se dividan las sesiones de trabajo en sesiones de 10 minutos que se realizarán en distintos tiempos a lo largo del día escolar, intercalándolas con otras actividades. De esta forma, el

alumno podrá mantener la atención durante los 10 minutos y no se aburrirá. Se recomienda hacer unas 3 sesiones de 10 minutos cada una, cada día escolar.

NIVEL 2: SÍLABAS DIRECTAS

En este nivel procederemos de igual modo realizando los mismos pasos y secuencias del nivel 1. Una vez más, las 8 o 10 palabras seleccionadas han de contener golpes de voz o **sílabas directas (CV)** que nos permitirán trabajar todas las vocales posibles. Sin embargo, en este nivel, seleccionaremos palabras que contengan **consonantes fricativas y africadas** cuya pronunciación sea similar en cuanto a la posición de la lengua y labios, como /c/ /z//g/ /j/ /ch/ /y/. Por ejemplo:



CE

PI

LLO



ZA

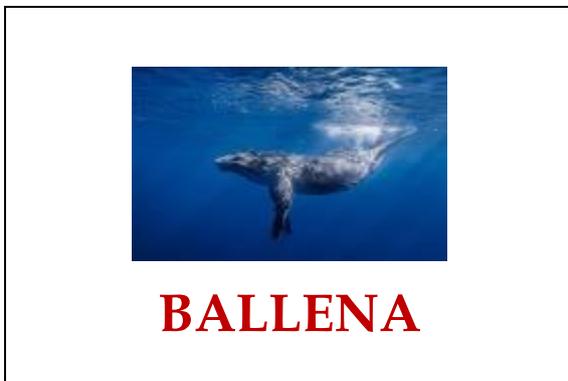
PA

TOS

NIVEL 3: SÍLABAS DIRECTAS

Repetiremos los mismos pasos que en los niveles 1 y 2, pero esta vez seleccionaremos palabras que contengan **sílabas directas (CV)** con **consonantes oclusivas** /b/ /p/ /m/ /t/ /d/ y **líquidas** /l/ /r/ /ll/. Como siempre, intentaremos elegir entre 8 o 10 palabras con las que podamos trabajar todas las vocales, al ser posible, y que sean interesantes para el alumno.

Se ilustran algunos ejemplos:



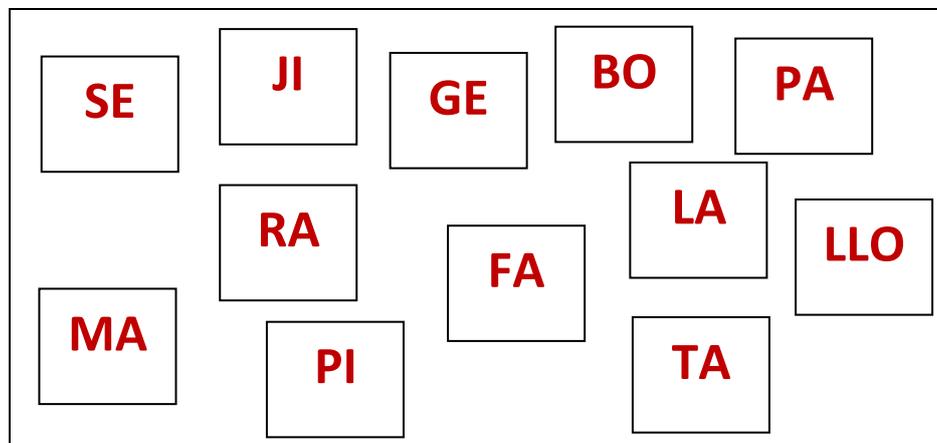
BA **LLE** **NA**

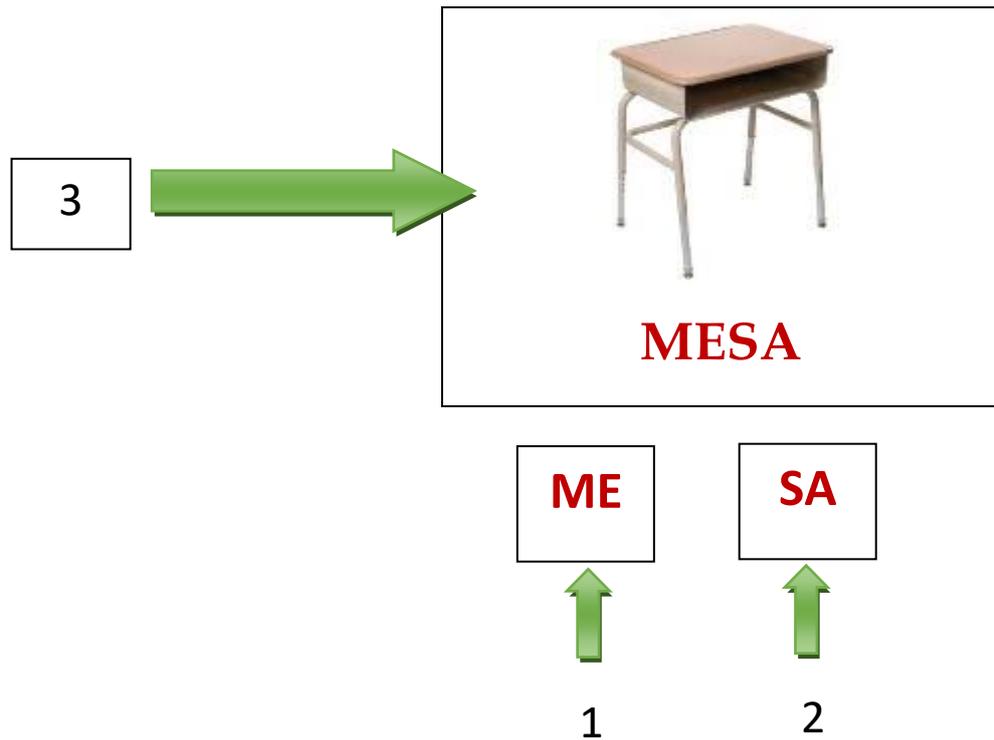


PÁ **JA** **RO**

NIVEL 4: COMPOSICIÓN DE PALABRAS A PARTIR DE SÍLABAS DIRECTAS.

En este nivel, **procederemos al contrario**. Cuando el niño sea capaz de reconocer las sílabas o golpes de voz que contiene cada palabra de cada una de las tarjetas presentadas en los niveles 1 al 3, distribuiremos las tarjetas que contienen sílabas sueltas en una superficie (por ejemplo, en una mesa grande) para que queden a la vista del alumno. A continuación, le diremos en voz alta una sílaba y le pediremos que la ponga en un espacio de la mesa que reservaremos para ello. Seguidamente, le pediremos que nos dé otra sílaba. Si las dos sílabas conforman una palabra, le pediremos que las lea e identifique la palabra que forman y, a continuación, le colocamos encima el dibujo que la representa. Repetiremos este proceso con el resto de las sílabas para formar todas las palabras que podamos.





Dependiendo de la destreza del alumno podemos formar palabras de una, dos o tres sílabas. Intentaremos trabajar siempre aplicando los principios de **aprendizaje sin error**, partiendo de lo que es capaz de hacer el alumno, para asegurar su éxito en la tarea y, así, el alumno se sienta reforzado y motivado.

Adicionalmente, aplicaremos un **refuerzo social** cada vez que el alumno consiga formar una palabra y un **refuerzo social unido a uno tangible** cuando el alumno haya formado todas las posibles palabras.

NIVEL 5: SÍLABAS INVERSAS

En este nivel se realizarán las mismas actuaciones que en los niveles 1, 2, 3 y 4, pero eligiendo palabras que comiencen con **sílabas inversas (VC)** seguidas de sílabas directas. Por ejemplo:



ARDILLA

AR

DI

LLA



ANTENA

AN

TE

NA

En este nivel, procuraremos **no escoger** palabras que comiencen con sílabas inversas seguidas de sílabas de tres consonantes (CCV) o (CVC) como, por ejemplo, ESTRELLA o INSECTO, ya que esta combinación la trabajaremos en el siguiente nivel. Una vez más, hemos de seleccionar palabras que sean significativas e interesantes para el alumno, aunque no sean las palabras que se utilizan más comúnmente con los alumnos de la misma edad. Igualmente, en este nivel prepararemos entre 8 y 10 palabras que nos permitan trabajar todas las vocales, si es posible, y procuraremos utilizar imágenes reales que sean familiares para el alumno.

NIVEL 6: SÍLABAS COMPUESTAS DE TRES LETRAS

Una vez más se repetirán los niveles del 1 al 4, pero trabajando con palabras que empiecen o contengan **sílabas compuestas de tres letras (CCV o CVC)**. Seleccionaremos entre 8 o 10 palabras para trabajar este nivel. Estas palabras pueden comenzar por sílabas directas (CV) o inversas (VC). Como siempre, elegiremos palabras motivadoras para el alumno que formen parte de su entorno inmediato o intereses y las acompañaremos de imágenes reales, si es posible. A continuación, se muestran algunos ejemplos:



PLANETA

PLA **NE** **TA**



TAMBOR

TAM **BOR**

NIVEL 7: ORACIONES SIMPLES

En este nivel iniciaremos al alumno en las **estructuras gramaticales**, como paso inicial para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Recordemos que la comprensión lectora es una habilidad que requiere el uso de diferentes procesos cognitivos como el de almacenar y recuperar información, organización y asociación de ideas, deducción a partir de conceptos clave o del contexto, deducir y realizar hipótesis, alcanzar conclusiones o hacer inferencias, entre otras. La mayoría de los niños van desarrollando estas estrategias incluso si no son enseñadas directamente. Sin embargo, cuando enseñamos a leer a un alumno con TEA es fundamental **enseñarles directamente** las estrategias de comprensión lectora.

Como hemos dicho, el **primer paso para la comprensión lectora es la toma de conciencia de que las palabras forman oraciones y que éstas contienen información, es decir, que cuentan una historia**. Por ello, en este método, trabajaremos la comprensión lectora primero a partir de unidades pequeñas como las oraciones simples para, después, pasar a las unidades más complejas, como las oraciones complejas y textos.

Para este nivel, prepararemos entre 8 o 10 parejas de palabras como *color rojo o coche grande*, o bien, oraciones simples que contenga sujeto, verbo y predicado como, por ejemplo, *Luis bebe zumo*. En este nivel no incluiremos artículos, preposiciones o conjunciones, ya que los trabajaremos en el siguiente nivel.

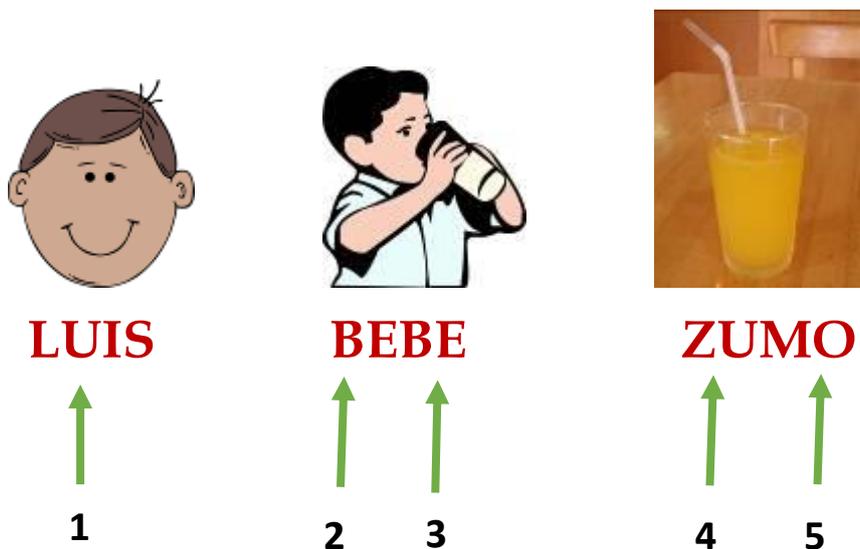
Hemos de empezar por oraciones que representen acciones familiares o significativas para el alumno, utilizando su nombre o el nombre de personas que conoce para referirse al sujeto de la oración. Por ejemplo, en lugar de *el niño bebe zumo* podemos usar el nombre del alumno *Luis bebe zumo*, o bien, en lugar de *mi hermana come cereales* usaremos el nombre real de la hermana del alumno *Elena come cereales*. Como hemos mencionado, trabajaremos los artículos, las

preposiciones y conjunciones en el siguiente nivel de este método de enseñanza de la lectura.

Una vez expuesta la oración escrita en mayúsculas (sin imágenes) pediremos al alumno que la **lea mientras va señalando con el dedo cada sílaba**.



Posteriormente a la primera lectura, colocaremos una imagen representativa encima de cada palabra de la oración. En este caso, encima del nombre del alumno, podemos colocar una foto de él; encima de beber una foto de él bebiendo y encima de zumo, una foto de su zumo favorito. Se puede realizar también con dibujos o imágenes estandarizadas, aunque siempre será más significativo y motivador para el alumno si utilizamos imágenes familiares para él.



NOTA: en este ejemplo he usado imágenes genéricas en lugar de fotos reales del alumno, para respetar su confidencialidad.

Una vez realizado esto, le pedimos al alumno que **señale con el dedo cada imagen y la asocie a la palabra que representa** (podemos ayudarlo inicialmente con la guía física o el modelado) **a la vez que decimos las palabras en voz alta**. Seguidamente, le pediremos que lea la oración **dando golpecitos** con el dedo debajo de cada sílaba que forma cada palabra. Haciendo esta secuencia, estamos ayudando a nuestro alumno a afianzar los conceptos, pues estamos asociando una imagen visual a la cadena de sonidos codificados (grafema-fonema) resultante al leer cada palabra.

Por otro lado, si el alumno utiliza algún sistema signos o de comunicación aumentativa en el aula y está acostumbrado a los pictogramas de ese sistema de comunicación que utiliza, podemos emplear esos **pictogramas solo para representar las acciones (verbos)** de la oración (en el ejemplo de arriba “*bebe*”), pero no es aconsejable utilizarlos para el resto de los componentes de la oración (según en el ejemplo de arriba: “*Luis*” y “*zum*”). La razón es que si utilizamos imágenes reales para favorecer la comprensión del concepto que representa la palabra escrita, no solo el alumno estará más motivado a leer, sino que, a la vez, estaremos favoreciendo la posterior generalización de la destreza lectora aprendida en otros contextos.

Leída la oración con sus imágenes completas, a continuación, **desvaneceremos** un poco cada imagen de apoyo usando el papel de seda y solicitamos al niño que la lea de nuevo procediendo como en el ejemplo anterior, solo que esta vez **no guiaremos al alumno para que asocie la imagen con la palabra** como paso previo a la lectura.



LUIS



1



BEBE



2



3



ZUMO



4



5

Finalmente, repetiremos los pasos anteriores por última vez con las **imágenes tapadas por completo**, para que el alumno vuelva a practicar el uso exclusivo de la ruta fonológica de la lectura, como al comienzo de este bloque.

LUIS



1

BEBE



2



3

ZUMO



4



5

Como en los niveles anteriores, recordemos que si el alumno se aburre de dar golpecitos con el dedo en cada sílaba, podemos usar otras estrategias, por ejemplo, en la primera lectura, damos golpecitos con el dedo en cada sílaba; en la segunda lectura, damos palmadas en cada sílaba y en la tercera lectura, podemos usar un instrumento musical como las claves o una pandereta para golpear una vez por cada sílaba, o bien, dar un golpe suave con la palma en la mesa o en nuestra pierna, cada vez que leemos una sílaba.

Según lo que más le divierta al alumno utilizaremos unas estrategias u otras para marcar la lectura y el ritmo de las sílabas. Es importante que **al menos la primera siempre sea la de puntear las sílabas** en las tarjetas de

lectura para facilitar que el alumno preste **atención** a las sílabas escritas a la vez que las lee y así las integre simultáneamente por ambas vías: visual (sílabas escritas) y auditiva (lectura en alto de la sílaba). Al mismo tiempo, la estrategia que utilizemos para reforzar la lectura de cada sílaba (golpecitos con el dedo, palmadas, instrumento musical, etc.) ayudará al alumno a percibir los **golpes de voz** que hay en cada palabra, lo que le ayudará a desarrollar su **conciencia fonológica** además de resultarle lúdico y, por lo tanto, motivador.

Asimismo, es importante remarcar que, independientemente de las estrategias que usemos para marcar el ritmo de cada sílaba que leamos, hemos de procurar que el alumno las pueda hacer **mirando las palabras que lee** para que así pueda percibir la información por las tres vías simultáneamente (visual: sílaba escrita, auditiva: sílaba hablada y kinestésica: movimiento de las manos) favoreciendo con ello el aprendizaje. Como señala Kukulska-Hulme et al. (2020), el **aprendizaje multisensorial** es beneficioso para los alumnos con dificultades lectoras, especialmente, para los alumnos con TEA, ya que incorporan experiencias sensoriales provenientes de varios sentidos lo que ayuda a que se produzca mejor el aprendizaje.

Al finalizar la tercera lectura, formularemos **preguntas sencillas** de comprensión relativas a **hechos concretos** como: *¿qué hace Luis?* y *¿qué bebe?* Para ayudar al alumno a responder, al principio, será necesario destapar las imágenes de apoyo para estimular su respuesta. El alumno puede contestar a las preguntas bien verbalmente, señalando la imagen correspondiente, o dando la imagen correspondiente al profesor, según el nivel de destreza lectora del alumno y de sus habilidades lingüísticas. En este nivel y los siguientes, es importante tener en cuenta que las preguntas de comprensión hemos de hacerlas **exclusivamente orales**. Aunque destapemos las imágenes que apoyan la oración, hemos de tener cuidado de **no señalar o mirar ninguna imagen** cuando estamos preguntando al alumno para no darle pistas. A medida que el alumno adquiera más destreza lectora, irá mejorando en comprensión y no será necesario el apoyo de imágenes en este paso. No obstante, es recomendable que, cuando el alumno conteste oralmente a las preguntas de comprensión, el

maestro le haga saber que ha contestado bien repitiendo la respuesta correcta a la vez que señala la imagen que la representa, o bien la coge y la deposita en la mesa delante del alumno. A continuación, se ilustra este ejemplo:

MAESTRO: ¿Qué hace Luis?

ALUMNO: Bebe



MAESTRO: ¡Correcto! Luis BEBE +

MAESTRO: ¿Qué bebe Luis?

ALUMNO: Zumo



MAESTRO: ¡Muy bien! Si, Luis bebe ZUMO +

Por otra parte, las actividades de este nivel 7 podemos combinarlas con la técnica descrita en el nivel 4. Así, unas veces podemos preparar las oraciones simples que queremos que nuestro alumno lea y aplicamos los 4 pasos:

1. Primera lectura de la oración sin imágenes.
2. Segunda lectura de la oración con las imágenes de apoyo completas.
3. Tercera lectura de la oración con las imágenes de apoyo desvanecidas.
4. Lectura de la oración con las imágenes de apoyo cubiertas por completo.

Mientras que otras veces, podemos distribuir en una mesa grande el conjunto de palabras que el alumno ya conoce e ir diciendo en alto las palabras

que queremos que el alumno coja para formar oraciones sencillas y, una vez formadas, añadir las imágenes correspondientes a cada palabra.

Igualmente, en este caso, una vez que el alumno forma la oración a partir de las palabras que el maestro dice en voz alta, el alumno ha de leerla y el maestro pregunta cuestiones sencillas acerca del contenido de la oración. A continuación, se ilustra con un ejemplo:

PEDRO	JUEGA	COCINA	OLGA	MUCHO
DUERME	ELENA	CORRE	PASTA	
FRUTA	CANTA	MAMÁ	COME	GALLETAS

MAESTRO: Dame, ELENA

ALUMNO: (Coge la tarjeta) **ELENA**

MAESTRO: ¡Muy bien!... Dame, COME

ALUMNO: (Coge la tarjeta) **COME**

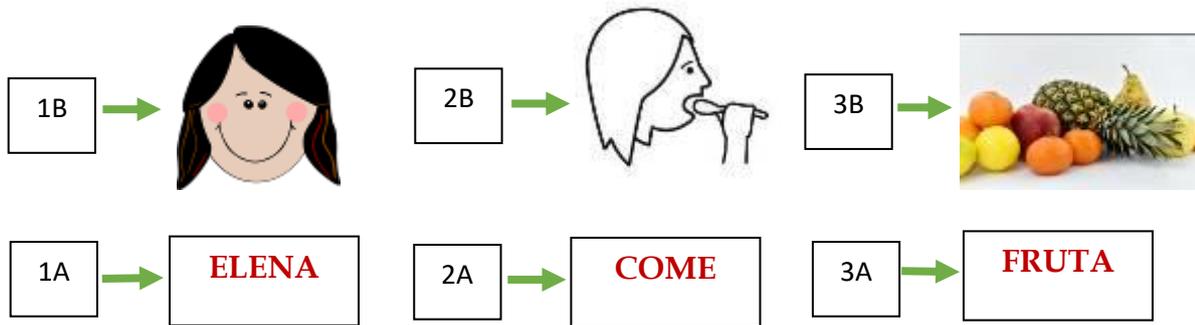
MAESTRO: ¡Genial! ¡Lo haces muy bien!... Dame, FRUTA

ALUMNO: (Coge la tarjeta) **FRUTA**

MAESTRO: ¡Exacto! ¡Muy Bien!...

(El maestro coloca la imagen correspondiente a cada palabra)

Mira...



MAESTRO Y ALUMNO: Leen juntos la oración (el maestro guía al alumno y éste lee en voz alta).

A continuación, el maestro realiza **preguntas simples** de comprensión lectora:

MAESTRO: ¿Qué hace Elena?

ALUMNO: Come

MAESTRO: ¡Correcto! Elena come (esta vez no enseña o señala la imagen que representa la acción de comer).

MAESTRO: ¿Qué come Elena?

ALUMNO: Fruta

MAESTRO: ¡Muy bien! Sí, Elena come fruta (no se enseña o señala la imagen que representa la fruta).

Si las características de nuestro alumno con TEA nos lo permiten, en este último paso, podemos dejar que el **alumno también forme oraciones libremente**. En ese caso, podemos distribuir las palabras que ya conoce en la mesa y decir que vaya poniendo en una secuencia ordenada, las palabras que él quiera seleccionar para formar una oración. Una vez seleccionadas las palabras, si la oración es correcta, el maestro puede **añadir la imagen** correspondiente encima de cada palabra a la vez que el alumno la lee en voz alta. Recordemos que cuando el alumno lee cada palabra, hemos de **seguir señalando con el dedo las sílabas** que se leen, o marcarlas mediante palmadas, golpecitos en la mesa o pierna, o de cualquier otra manera que resulte divertida para el alumno.

Al igual que en las dos opciones anteriores, cuando el alumno forme oraciones libremente y las lea, el maestro puede realizar **preguntas sencillas** al alumno sobre lo que ha leído.

NIVEL 8: ORACIONES COMPLEJAS

En este nivel trabajaremos los mismos pasos y con el mismo procedimiento que en el nivel anterior, pero utilizando oraciones con mayor complejidad (sujeto, verbo, predicado y/o complemento circunstancial), por lo que ya añadiremos conjunciones, preposiciones y artículos. Por ejemplo: *Luis juega en el parque*. Prepararemos igualmente 8 o 10 oraciones con esta estructura.

Las oraciones han de ser formadas con el vocabulario que el alumno ha aprendido en los niveles anteriores e iremos aumentando el nivel de complejidad de las oraciones y de sus preguntas según la evolución del alumno. Por ejemplo, partiendo de la oración que ya conoce el alumno "*Luis juega en el parque*", podemos incrementar su dificultad añadiendo nuevos elementos: "*Luis juega con su perro en el parque*".

Asimismo, no debemos ilustrar las preposiciones, artículos o conjunciones, solo las palabras que representan conceptos. Para la representación de los verbos, si podemos utilizar fotografías reales del alumno realizando la acción que representa el verbo, resultará más motivador, aunque también, podemos utilizar iconos que representen las acciones (verbos) para poder utilizarlos en múltiples oraciones, lo que facilitará a su vez la generalización de estas acciones en diversos contextos.

Como en el nivel anterior de oraciones, realizaremos la misma secuencia con cada oración compleja:

1. Presentación de la oración compleja **sin imágenes**. El alumno lee la oración **señalando** cada sílaba.

LUIS JUEGA EN EL PARQUE

↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑

1 2 3 4 5 6 7

2. El maestro **añade las imágenes** correspondientes a cada palabra que represente un concepto (excluyendo conjunciones, artículos y preposiciones), a la vez que dice la palabra en voz alta y procurando que el alumno esté mirando las imágenes y palabras cuando el maestro hace la **asociación**. El alumno lee la oración **señalando o marcando** cada sílaba.

LUIS JUEGA EN EL PARQUE

↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑

1 2 3 4 5 6 7

3. El maestro **desvanece las imágenes** con papel de seda semi transparente. El alumno lee la oración **señalando o marcando** las sílabas.

LUIS JUEGA EN EL PARQUE

↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑

1 2 3 4 5 6 7

4. El maestro **cubre las imágenes por completo** y el alumno lee la oración **señalando o marcando** cada sílaba.

LUIS JUEGA EN EL PARQUE

↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑

1 2 3 4 5 6 7

Al término de esta última lectura, formularemos **preguntas sencillas** de comprensión relativas a hechos, sin olvidar **reforzar** las respuestas acertadas con un refuerzo social para el alumno y asociando la imagen que represente la respuesta. Por ejemplo:

MAESTRO: ¿Qué hace Luis?

ALUMNO: Jugar



MAESTRO: ¡Muy bien! Luis JUEGA +

MAESTRO: ¿Dónde juega Luis?

ALUMNO: En el parque



MAESTRO: ¡Correcto! Luis juega EN EL PARQUE +

Si es necesario, además de hacer saber al alumno que lo está haciendo bien y darle un **refuerzo social**, podemos darle también un **pequeño reforzador tangible al final** de este bloque para motivar al alumno a seguir trabajando.

Según las habilidades lingüísticas de los alumnos, pueden contestar a las preguntas del profesor con una oración corta, con una palabra o señalando la imagen que representa la respuesta.

Asimismo, en este nivel 8 comenzaremos a practicar la **lectura de las oraciones sin imágenes de apoyo**. Para ello, utilizaremos la técnica descrita en el nivel 4, pero esta vez **no añadiremos las imágenes** encima de cada palabra que selecciona el alumno. Una vez que hemos trabajado oraciones complejas de la forma descrita anteriormente, el maestro puede poner todas las palabras que el alumno ya es capaz de leer sin imagen de apoyo y distribuir las en la mesa. Seguidamente, dice en voz alta las palabras que ha de coger el alumno para formar una oración compleja completa. A continuación, se ilustra un ejemplo:



MAESTRO: Dame "LUIS"

ALUMNO: (Coge la tarjeta)

LUIS

MAESTRO: ¡Muy bien! Dame "JUEGA"

ALUMNO: (Coge la tarjeta)

JUEGA

MAESTRO: ¡Correcto! Dame "CON"

ALUMNO: (Coge la tarjeta)

CON

MAESTRO: ¡Perfecto! Dame “SU”

ALUMNO: (Coge la tarjeta)

SU

MAESTRO: ¡Bien! Dame “PERRO”

ALUMNO: (Coge la tarjeta)

PERRO

MAESTRO: ¡Muy bien! Ahora dame “EN”

ALUMNO: (Coge la tarjeta)

EN

MAESTRO: ¡Sí! Dame “EL”

ALUMNO: (Coge la tarjeta)

EL

MAESTRO: ¡Lo estás haciendo muy bien! Por último, dame “PARQUE”

ALUMNO: (Coge la tarjeta)

PARQUE

MAESTRO: ¡Genial! ¡Lo has hecho muy bien! Mira...

LUIS JUEGA CON SU PERRO EN EL PARQUE

Después de formar la oración, el maestro pide al alumno que la lea. Aunque hayamos retirado las imágenes de apoyo en este paso, podemos seguir **señalando o marcando** las sílabas de las palabras a la vez que se leen, dar palmadas, o golpecitos en la mesa, o cualquier otra acción que sea divertida para el alumno y que le ayude a marcar el ritmo de la lectura de sílabas y de palabras. Tras leer cada oración, el maestro realizará al alumno **preguntas simples** de comprensión referidas a **hechos concretos** expresados en la oración.

Como en el nivel anterior de oraciones simples, si las características de nuestro alumno con TEA lo permiten, podemos dejarle que **forme oraciones complejas libremente** a partir de las palabras distribuidas en la mesa. Una vez formada la oración compleja correctamente, el maestro pide al alumno que la **lea en voz alta y le pregunta cuestiones simples** acerca del contenido de la oración que acaba de leer. ¡No olviden **reforzar** a su alumno por haberlo hecho genial!

NOTA: si en el nivel 8, el alumno ya ha alcanzado un buen grado de fluidez y exactitud lectora y, por tanto, señalar o marcar las sílabas que conforman las palabras cuando lee las oraciones, le resulta aburrido o entorpece el ritmo de lectura del alumno, podemos pasar a **señalar o marcar cada palabra** (como una unidad) que compone la oración, en lugar de señalar o marcar cada sílaba.

En el siguiente nivel (nivel 9), iniciaremos al alumno en la lectura de textos cortos. Antes de comenzar este nivel, hemos de tener en cuenta las palabras que ya conoce el alumno para usarlas en los textos de lectura que preparemos. Debemos considerar, que hemos trabajado unas 8 o 10 palabras en cada nivel, del 1 al 6, y entre 8 y 10 oraciones en el nivel 7 y en el 8 respectivamente, por lo que hemos de estimar si tendremos suficiente vocabulario para comenzar la enseñanza de comprensión de textos cortos. Si creemos que el alumno necesita aprender más vocabulario antes de comenzar a trabajar la lectura de textos, habremos de repetir los niveles 1 al 8, seleccionando nuevas palabras en cada nivel para incrementar el vocabulario del alumno. Es muy importante trabajar las nuevas palabras en los niveles 1 al 6 primero, antes de trabajarlas en los niveles 7 y 8. Más adelante profundizaremos en este aspecto.

NIVEL 9: LECTURA DE TEXTOS

Este nivel está indicado para los alumnos que ya sean capaces de leer oraciones complejas sin necesidad de apoyo visual y tengan comprensión lectora de las mismas. Trabajaremos en primer lugar con textos cortos que habremos de **dividir** en pequeños párrafos. **Al término de cada párrafo** preguntaremos al alumno una o algunas preguntas sencillas de comprensión de lo leído. En este nivel, **las preguntas han de ir dirigidas solo a la comprensión de información concreta** sobre el texto leído.

Como vimos en la revisión bibliográfica, los alumnos con TEA piensan en imágenes por lo que el procesamiento visual es una de sus mejores habilidades. Frente a ello, recordemos que una de sus debilidades es la comprensión de la estructura y la secuencia de los textos escritos, especialmente, de los textos narrativos. Por ello, podemos asignar a cada pequeño párrafo una imagen de su idea principal, para favorecer así la comprensión de la estructura y secuencia del texto, a la vez que proporciona al alumno el conjunto de las ideas principales que conforman el texto completo que podrá utilizar posteriormente para resumir lo que ha leído siguiendo una secuencia lógica lo cual, a su vez, facilitará la comprensión global del texto. A continuación, se ilustra un ejemplo:

TEXTO ORIGINAL:

LUIS VA AL COLEGIO

¡Es lunes! Como cada día de la semana, Luis se despierta a las 8 de la mañana y se prepara para ir al colegio. Lo primero que hace es ir al baño para lavarse la cara y los dientes. Después, se viste con el uniforme del colegio. Este año el uniforme es muy bonito. A Luis le gusta mucho porque es de color rojo, su color favorito. Después de vestirse, Luis va a la cocina donde le espera su mamá. « ¡Qué bien huele!», dice Luis. La mamá de Luis ha preparado su desayuno favorito: un zumo de naranja, cinco galletas y un yogurt de fresa.

El papá de Luis ya tiene preparado el coche para llevar a Luis a colegio. Luis coge su mochila y se monta en el coche. El coche está muy limpio y huele muy bien. El papá de Luis lo limpió el domingo.

« ¡No olvides esto!», dice el papá de Luis, mostrando una bolsa con un plátano y algunos pistachos. La mamá de Luis lo ha preparado, por si Luis tiene hambre durante el recreo.

Luis ya está listo para ir al colegio, ¡va a ser un día genial!

TEXTO ADAPTADO

LUIS VA AL COLEGIO

<p>¡Es lunes! Como cada día de la semana, Luis se despierta a las 8 de la mañana y se prepara para ir al colegio. Lo primero que hace es ir al baño para lavarse la cara y los dientes.</p>	
<p>Después, se viste con el uniforme del colegio. Este año el uniforme es muy bonito. A Luis le gusta mucho porque es de color rojo, su color favorito.</p>	
<p>Después de vestirse, Luis va a la cocina donde le espera su mamá. « ¡Qué bien huele!», dice Luis. La mamá de Luis ha preparado su desayuno favorito: un zumo de naranja, cinco galletas y un yogurt de fresa.</p>	
<p>El papá de Luis ya tiene preparado el coche para llevar a Luis a colegio. Luis coge su mochila y se monta en el coche. El coche está muy limpio y huele muy bien. El papá de Luis lo limpió el domingo.</p>	

<p>« ¡No olvides esto!», dice el papá de Luis, mostrando una bolsa con un plátano y algunos pistachos. La mamá de Luis lo ha preparado, por si Luis tiene hambre durante el recreo.</p>	
<p>Luis ya está listo para ir al colegio, ¡va a ser un día genial!</p>	

Por otra parte, algunos ejemplos de preguntas simples y concretas que podemos hacer al alumno sobre este texto son:

- ¿A qué hora se levanta Luis para ir al colegio?
- ¿Qué es lo que Luis hace primero al levantarse?
- ¿Cuál es el desayuno favorito de Luis?
- ¿Cuándo el papá de Luis limpió el coche?
- ¿Qué lleva la bolsa que preparó la mamá de Luis?

Una vez que el alumno contesta a cada pregunta correctamente, le daremos un **refuerzo social** y **repetiremos la respuesta correcta** en el contexto de una oración para **modelar** la oración correcta y reforzar así su procesamiento para el alumno. Por ejemplo:

MAESTRO: ¿A qué hora se levanta Luis para ir al colegio?

ALUMNO: a las 8

PROFESOR: ¡Muy bien! Sí, Luis se levanta a las 8 para ir al colegio.

Cuando el alumno ha contestado a todas las preguntas correctamente, podemos ayudarlo a hacer un **resumen** del texto utilizando la secuencia de imágenes que hemos añadido al lado de cada párrafo. Así, siguiendo esa secuencia, el alumno puede decir con sus palabras un resumen del texto.

Igualmente, iremos aumentando la longitud y complejidad de los textos a medida que el alumno vaya adquiriendo más competencia lectora y de comprensión. Por último, hemos de tener en cuenta, una vez más, que hemos de comenzar con textos que sean del interés del alumno, esto es, por referirse a hechos o experiencias de su vida diaria, o por tratar algún tópico de su interés. Igualmente se utilizará el vocabulario que el alumno ya conoce y es capaz de leer y entender sin apoyo visual.

NIVEL 10: LECTURA INFERENCIAL DE TEXTOS

Como vimos en la revisión bibliográfica, la realización de inferencias es una dificultad característica de los niños con TEA debido a sus dificultades relativas a la teoría de la mente (Happe, 1994), las cuales interfieren en la comprensión de textos, especialmente, los narrativos, literarios o científicos.

El desarrollo de la capacidad de lectura inferencial requiere el dominio previo de la comprensión literal. Por este motivo, es importante que los alumnos muestren habilidades avanzadas en el nivel anterior en cuanto a la comprensión literal de textos y descripción de lo que han leído, para poder trabajar en este nivel.

Un buen lector que sabe cómo hacer **inferencias** es capaz de:

- Identificar los conceptos o información contextual clave.
- Encontrar diferentes interpretaciones en lo que lee.
- Localizar información o ideas que el texto no menciona explícitamente.
- Asociar la información del texto con los conocimientos previos y experiencia personal.

- Ser capaz de utilizar estas habilidades en la lectura de diferentes tipos de textos.

A menudo, incluso los alumnos con TEA de alto funcionamiento y con habilidades lectoras avanzadas, presentan dificultades en el desarrollo de estas habilidades. Por ello, es necesario que les **enseñemos directamente** cómo realizar inferencias, ajustándonos al nivel de destreza lectora de cada alumno.

La estrategia más efectiva para la adquisición de la lectura inferencial, es el entrenamiento directo del alumno para que sea capaz de **guiar su atención** hacia la información relevante del texto y sepa identificar las “pistas” que van a ayudarle a realizar inferencias.

Existen diferentes tipos de inferencias. El equipo pedagógico de Orientación Andújar (2017) propone la siguiente clasificación:

TIPO DE INFERENCIAS	◆ De lugar
	◆ De agente
	◆ De tiempo
	◆ De acción
	◆ De instrumento
	◆ De categoría
	◆ De objeto
	◆ De causa-efecto
	◆ De problema-solución mente
	◆ De sentimiento-actitud

En función de esta clasificación, podemos preparar oraciones o textos cortos para enseñar a nuestros alumnos a realizar inferencias. Como en los niveles anteriores, hemos de empezar a trabajar las inferencias con textos relativos a la vida diaria del alumno o a sus intereses, pues es necesario que el alumno disponga de conocimientos y experiencias previas relacionadas con el texto de lectura, que pueda activar para realizar las inferencias.

Igualmente, al principio de este nivel, podemos apoyar el texto con **imágenes** que representen la información clave que les ayudará a realizar las inferencias, y a medida que el alumno vaya adquiriendo más destreza, podemos ir **desvaneciendo y retirando** estas ayudas visuales.

A continuación, se exponen algunos ejemplos de actividades para ayudar a nuestros alumnos con TEA a desarrollar su capacidad para realizar inferencias:

TEXTO	IMAGEN	PREGUNTA	INFERENCIA
Luis está con su familia. Después de 30 minutos esperando, el camarero trajo la comida.		¿Dónde está Luis?	En un restaurante (De lugar)
Mi mamá llevó a mi hermano pequeño al hospital porque le dolía mucho la barriga. Al volver a casa mi hermano me dijo que un hombre muy simpático le dio un jarabe para curar su barriga.		¿Quién es ese hombre?	El doctor (De agente)

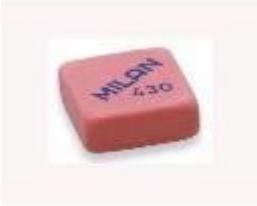
<p>Después de cenar, cuando ya es oscuro, Luis se va a la cama.</p>		<p>¿Cuándo se va Luis a la cama?</p>	<p>Por la noche (De tiempo)</p>
<p>Después de comer, mi papá pone los platos, los vasos y los cubiertos en el lavavajillas. A la hora de la cena, todo está limpio.</p>		<p>¿Qué ha hecho el lavavajillas?</p>	<p>Lavar los platos (De acción)</p>
<p>Mi mamá ha levantado muy temprano esta mañana para ir al mercado a comprar.</p>		<p>¿Qué ha comprado tu mamá?</p>	<p>Comida (De categoría)</p>
<p>Hoy no es un día soleado. Mi abuela me ha puesto mi impermeable y mis botas de agua.</p>		<p>¿Por qué tu abuela te ha puesto tu impermeable y tus botas de agua?</p>	<p>Porque llueve (De causa efecto)</p>
<p>Mi perro está mirando fijamente a su plato de comida. Ladra y lame el plato, pero el plato está vacío.</p>		<p>¿Por qué ladra y lame el plato tu perro?</p>	<p>Tiene hambre (De pensamiento problema-solución)</p>

<p>Había trozos de juguetes esparcidos en el suelo del salón. Mi hermana lloraba.</p>		<p>¿Cómo se siente tu hermana?</p>	<p>Triste (De sentimiento-Actitud)</p>

Otro ejemplo de actividad para trabajar las inferencias de causa-efecto y establecer hipótesis con los alumnos con TEA podría ser:

Como cada tarde, Luis fue a pasear con su perro. Al llegar a casa, Luis vio que tenía algo rosa y pegajoso en la suela del zapato.

¿Qué ha podido pasar?

		
---	---	---

Era una tarde de verano bonita y soleada. Mamá me llevó al parque. Como tenía hambre, me compró algo para comer. Yo intenté comerlo muy rápido, pero como hacía tanto calor, se derritió muy pronto y me manchó la camiseta con algunas manchas marrones.

¿Qué te compró mamá?

		
---	---	---

Luis estaba muy contento porque su padre iba a llevarlo al cine este domingo. Sin embargo, el domingo por la mañana Luis se levantó con dolor de garganta y muy caliente, así que no pudo ir a cine.

¿Qué le pasó a Luis?



Una vez que el alumno es capaz de hacer inferencias leyendo textos cortos que le son familiares y sin ayuda visual, podemos aumentar la dificultad y longitud de los textos para practicar la lectura inferencial. Como en el nivel anterior, es aconsejable **dividir** los textos en pequeños párrafos para trabajar la lectura inferencial y contestar sus **respectivas preguntas**, párrafo por párrafo, en lugar de leer todo el texto entero y después contestar a todas las preguntas seguidas. Si es necesario, se puede dar una **pista visual en cada párrafo** para ayudar al alumno a realizar la inferencia. No obstante, si se proporcionan pistas visuales, a medida que el alumno aumente su capacidad de lectura inferencial, habremos de **desvanecer y retirar** las pistas visuales.

A continuación, se ilustra un ejemplo de cómo trabajar un párrafo de un texto largo:

Allí estaba yo. Con el billete en la mano y muy contento. ¡Por fin había llegado el día del viaje que tanto deseaba! Sin embargo, algo pasaba porque debería haber salido ya. Pregunté a una mujer que también estaba esperando y me dijo que, debido a la tormenta de la noche anterior, un árbol se cayó bloqueando las vías, así que tuvimos que esperar a que apartaran el árbol para comenzar nuestro viaje.

Está hablando de...

PISTA

	
Lo sé porque...	NOTA: solo utilizar la pista si es necesario.

Si el alumno muestra dificultad a la hora de asociar y deducir la información para la realización de inferencias, el maestro puede **modelar** el proceso que ha de seguir para elaborar una inferencia. Por ejemplo, el maestro puede decir en voz alta, paso a paso, sobre qué información clave del texto fija su atención y por qué y con qué información o experiencia previa relaciona esa información clave para realizar la inferencia. De este modo, realiza un trabajo **metacognitivo** de toma de conciencia de los mecanismos cognitivos que está usando para realizar la actividad y los verbaliza para que el alumno los comprenda y pueda reproducirlos.

Una vez que el maestro ha modelado algunos ejemplos, puede guiar al alumno mediante preguntas para que siga los mismos pasos. Como señalan Cuesta et al. (2016), los niños con TEA muestran dificultades para reflexionar sobre secuencias nuevas y para identificar, organizar y predecir los elementos de una secuencia, por lo que el **modelado y el trabajo metacognitivo** de decir en voz alta los pasos que vamos realizando al desempeñar una cadena de acciones de pensamiento o físicas, son las mejores estrategias para enseñar a los alumnos con TEA a reflexionar y a tener conciencia de los pasos que han realizado para ejecutar una acción y, así, poder repetirla más veces de forma autónoma.

NIVEL 11: GENERALIZACIÓN

Como ya vimos en la primera parte de este libro, los alumnos con TEA muestran dificultades para la generalización de los aprendizajes, es decir, para

aplicar o usar en su vida diaria lo que han aprendido en el contexto del aula. Esto es debido fundamentalmente a la dificultad que tienen para imitar conductas, recurrir a estrategias alternativas, asociar lo aprendido con el contexto en el que ocurre y para interpretar el mundo que le rodea. Por ello, es preciso señalar que hemos de trabajar la generalización del aprendizaje con el alumno con TEA a través de la **enseñanza directa** de esta destreza, una vez que este ya haya adquirido buenas destrezas lectoras y muestre comprensión lectora de frases y de textos. Si nos precipitamos en este paso, el alumno podrá sentirse frustrado al no ser capaz de leer otros textos escritos con otras fuentes de imprenta y sobre otros temas que pueden que no sean tan interesantes o significativos para él.

Por ello, es recomendable que, antes de comenzar el nivel de generalización (nivel 11), continuaremos trabajando los niveles 1 al 10 con el alumno utilizando diferentes palabras cada vez, incorporando letra enlazada o de imprenta en color negro y seleccionado también palabras que no son familiares para el alumno.

Hemos de tener en cuenta, como ya hemos mencionado, que los alumnos con TEA presentan dificultades para establecer conexiones entre aprendizajes, por lo que **no es aconsejable saltarse niveles** y trabajar las palabras nuevas directamente en el nivel 8 o 9 de este método. Por ejemplo, si observamos que nuestro alumno realiza muy bien las tareas de lectura de los niveles 1 al 6 donde solo le presentamos palabras y, a su vez, también muestra comprensión lectora en los niveles 7, 8 y 9, podemos pensar que el alumno ya ha adquirido suficientes destrezas lectoras y que el traspaso de estas destrezas a otras palabras y tipos de fuente escrita será automático. Sin embargo, hemos de recordar, que hemos empezado trabajando con palabras familiares para el alumno escritas en mayúsculas y en su color favorito, a la vez que hemos basado el vocabulario y los textos de lectura en contextos significativos para el alumno, por lo que la aplicación de las destrezas lectoras aprendidas en otros contextos no será automática, sino progresiva.

En este sentido, puede ocurrir que tengamos alumnos que al presentarles nuevas palabras en los niveles 7, 8 y 9 (sin haberlas trabajado previamente en los niveles anteriores) sean capaces decodificar correctamente cada grafema con su fonema y, por tanto, leerlas correctamente. Sin embargo, esta lectura podría ser superficial y mecánica ya que no hemos trabajado previamente el significado del concepto que esa palabra escrita representa. Por ello, es muy importante presentar al alumno las nuevas palabras trabajándolas como en los niveles 1 al 6, es decir, leyendo la palabra con la imagen completa, desvanecida y sin imagen. De esta forma, facilitamos que el alumno integre el significado de la nueva palabra usando sus destrezas visuales ya que, como ya vimos, su cerebro se apoya principalmente en las habilidades visuales para el procesamiento de la información y la formación de conceptos (Saux et al., 2017).

A medida que el alumno tenga más habilidades lectoras e interés en la lectura, la presentación de nuevas palabras siguiendo los niveles 1 al 6, será un proceso más corto y breve que el que hemos de realizar las primeras veces al comienzo del proceso del aprendizaje lector. Sin embargo, quisiera remarcar una vez más, **la importancia de presentar siempre al alumno (incluso si ya son buenos lectores) el nuevo vocabulario con su respectiva imagen como en los niveles 1 al 6, antes de trabajarlo solo en su representación escrita dentro de una oración o texto** para, así, asegurar que no solo aprenden una nueva palabra, sino también el significado que representa.

Por último, en el contexto escolar, la lectura junto con las matemáticas, son consideradas aprendizajes instrumentales, ya que permiten el acceso a la información en otras áreas y materias de aprendizaje, a la vez que son necesarias para la vida diaria. Como educadores y padres, nuestro principal objetivo es que nuestros alumnos o hijos se conviertan en adultos activos y responsables que se puedan integrar en la sociedad de forma productiva y tengan éxito en su vida familiar, social y laboral. El currículo escolar debe, por tanto, basarse en este objetivo fundamental. Así, la enseñanza de la habilidad lectora ha de entenderse como una destreza básica para lograr este objetivo. Con esta idea en mente, hemos de planificar la generalización del aprendizaje

lector con nuestros alumnos. Esto es, habremos de trabajar con materiales reales, tales como periódicos, panfletos, revistas, señales o carteles públicos, instrucciones de uso de un producto, etc., en definitiva, cualquier material de lectura que normalmente usamos en nuestra vida diaria y que, por tanto, el alumno también utiliza o tendrá que utilizar. De esta forma, no solo estamos generalizando las destrezas lectoras aprendidas en el aula en otros contextos de lectura, sino que, a la vez, estamos favoreciendo que el alumno desarrolle habilidades que le permitirán integrarse en su vida social, familiar y laboral, en su caso, con más éxito.

Igualmente, hemos de tener presente que la incorporación de estos nuevos textos de lectura ha de ser gradual, trabajando el nuevo vocabulario con su imagen previamente, si es necesario, y practicando la comprensión lectora y lectura inferencial constantemente. Me gustaría insistir en la necesidad de ser siempre **cautelosos** y no pensar que, porque nuestro alumno con TEA lee con buena exactitud y fluidez lectora, ya no necesita nuestro apoyo. Hemos de tener presente que la interpretación de la realidad, la realización de inferencias y la generalización, son dificultades que los alumnos con TEA siempre van a tener y, por lo tanto, hemos de confirmar constantemente si están comprendiendo lo que leen y ofrecerles apoyo si es necesario.

8. PLANIFICACIÓN DE LOS TIEMPOS Y ORGANIZACIÓN DEL AULA

La enseñanza de la lectura a niños con TEA es un proceso individual que ha de ser personalizado tanto en su aplicación como en su evaluación. Por este motivo, tanto el diseño como la aplicación de las actividades se realizarán de forma individual con cada alumno con TEA. Asimismo, la evaluación del progreso del alumno ha de ser continua y en función de los objetivos de aprendizaje definidos para cada alumno, respetando en todo momento su ritmo individual de aprendizaje. Por estas razones, no se puede establecer una duración específica para la aplicación del *Método del Desvanecimiento* en el aula, ya que cada alumno avanzará a ritmos diferentes.

Lo que sí es posible especificar es la duración y frecuencia de las actividades. Tomando como base, por un lado, los principios de intervención del método Doman, basados en la psicología del aprendizaje y del desarrollo, y por otro, las características de la capacidad atencional de los niños con TEA, se recomienda diseñar sesiones de trabajo de corta duración para asegurar la máxima atención por parte del alumno en la tarea. Igualmente, mediante el diseño de actividades lúdicas de corta duración que terminen cuando el alumno está aún concentrado y pasándolo bien con la tarea, favorecemos la motivación del alumno a seguir aprendiendo, pues percibe la actividad como algo divertido. Por ello, se recomienda repetir las sesiones cortar 3 veces al día.

Así, podemos hacer:

- Para los niveles 1 al 6: sesiones de trabajo de 10 minutos, 3 veces al día, cada día de la semana escolar.
- Para los niveles 7 y 11: sesiones de trabajo de 15 minutos, 2 veces al día, cada día de la semana escolar.

Con la finalidad de que el alumno no perciba las actividades de aprendizaje lector como algo aburrido y repetitivo, se sugiere que se intercalen con otras actividades. Por ejemplo, se realiza la primera sesión de lectura por la mañana. Después, se puede realizar otra actividad o actividades escolares. Posteriormente, se puede realizar la segunda sesión de lectura antes de la hora del recreo. Después del recreo, el alumno puede realizar una actividad de otro tipo y, después de ésta, la tercera sesión de lectura. En total, se practica 30 minutos de lectura cada día.

Igualmente es recomendable preparar un espacio específico en el aula para estas sesiones de lectura. Si es posible, prepararemos un espacio diferente al que utiliza para realizar las otras tareas escolares. La idea es la de crear un rincón de lectura donde el niño asocie la lectura como algo placentero y divertido y no, con las tareas escolares.

Por último, podemos formar a los padres en el uso de este método para que ellos también lo puedan utilizar en casa. En el caso de que los padres pudieran trabajar la lectura con su hijo en casa, podríamos reducir el número de sesiones de trabajo en el aula a solo 2 sesiones de 10 minutos por día.

9. OTROS FORMATOS DE ELABORACIÓN

Las nuevas tecnologías resultan muy motivadoras para los niños en general y para los alumnos con TEA en particular; por ello, suelen ser un recurso educativo eficaz. Del mismo modo, las nuevas tecnologías nos permiten crear materiales educativos de más calidad y más atractivos para nuestros alumnos con TEA, puesto que podemos incorporar diferentes estímulos visuales y auditivos que le sean atractivos. Por estos motivos, los materiales de lectura que necesitamos para trabajar con el *Método del Desvanecimiento* pueden ser también preparados y aplicados con el ordenador. Si el maestro opta por esta opción, es necesario señalar la importancia de crear las actividades de manera que **ningún color o forma pudiera dar pie al alumno a establecer asociaciones entre las imágenes y las palabras**. Igualmente, quisiera indicar la importancia de que el maestro realice las actividades con el alumno, aunque se realicen con soporte informático. **El ordenador es una herramienta didáctica al servicio del maestro, pero nunca ha de sustituirle**. El alumno necesita la ayuda y guía del maestro, especialmente, en las actividades realizadas en el ordenador, porque hay más cantidad y variedad de estímulos que podrían ocasionar que la atención del alumno se disperse y, por lo tanto, que no aprenda como esperamos.

En la actualidad, me encuentro desarrollando un proyecto para elaborar el *Método del Desvanecimiento* en formato digital conjuntamente con un ingeniero informático. Sin embargo, hay mucho trabajo por hacer aún, ya que nos gustaría crear un programa informático de aprendizaje de la lectura, en el que el alumno con TEA pueda ser más autónomo en el proceso de aprendizaje lector, aunque siempre con la supervisión del maestro. A su vez, los alumnos con TEA son muy hábiles en reconocimiento de patrones y establecimiento de asociaciones. Los programas educativos en soporte informático, normalmente, pueden ser predecibles en este sentido. Por ello, uno de los objetivos de este programa

informático para el aprendizaje de la lectura es el de eliminar las probabilidades de que pueda ser predecible para los alumnos y, así, incrementar la certeza de que realmente están desarrollando las destrezas lectoras cuando realizan las actividades en el ordenador.

BIBLIOGRAFÍA

- Accardo, A.L. & Finnegan, E. G. (2019). Teaching reading comprehension to learners with autism spectrum disorder: discrepancies between teacher and research-recommended practices. *Autism*, 23(1), 236-246. Disponible en Internet:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362361317730744>
- Aguiar-Aguiar, G., Mainegra-Fernández, D. y García-Reyes, O. (2020). Enseñar comprensión de textos a escolares con trastorno del espectro autista: secretos desde la experiencia. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-16. Disponible en Internet: <http://doi.org/10.15359/ree.24-2.22>
- Alegría, J., Carrillo, M. y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*. Disponible en Internet:
https://www.researchgate.net/profile/Maria-Soledad-Carrillo/publication/291449044_La_ensenanza_de_la_lectura/links/58e40bdd4585159f7a777810/La-ensenanza-de-la-lectura.pdf
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author. ISBN 13: 9780890425558
- Cabarcos, J.L. (2017). Atención psicoeducativa en los alumnos con TEA. *Padres y maestros*, 369, 20-26. Disponible en Internet:
<https://doi.org/10.14422/pym.i369.y2017.003>
- Cain, K. & Oakhill, J. (2004). Reading comprehension difficulties. In: Nunes, T.; Bryant, P., editors. *Handbook of children's literacy*. Dordrecht: The Netherlands: Kluwer, 313-318.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.
- Carrillo, M.S. y Marín, J. (1992). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura. Un estudio de entrenamiento*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Disponible en Internet:
https://www.researchgate.net/profile/Javier-Marin-6/publication/39214869_Desarrollo_metafonologico_y_adquisicion_de_la_lectura_un_estudio_de_entrenamiento/links/0912f5146e3034010c0000

[00/Desarrollo-metafonologico-y-adquisicion-de-la-lectura-un-estudio-de-entrenamiento.pdf](#)

- Carrillo, M.S., Calvo, A.R. y Alegría, J. (2001). *El inicio del aprendizaje de la lectura en educación infantil*. Madrid: Santillana- Servicios educativos. Disponible en Internet: https://www.murciaeduca.es/iesaljada/sitio/upload/El_inicio_del_aprendizaje_de_la_lectura_en_Educacion_Infantil.pdf
- Cuesta, J.L., Sánchez, S., Orozco, M. L., Valenti, A. y Cottini, L. (2016). Trastorno del espectro del autismo. Intervención educativa y formación a lo largo de la vida. *Psychology, Society & Education*, 8(2), 157-172.
- Chiang, H. & Lin, Y. (2007). Reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorders: A review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 259–267.
- Davidson, M. M. & Weismer, S. E., (2014). Characterization and prediction of early reading abilities in children on the autism spectrum. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 44(4), 825-845.
DOI:10.1007/s10803-013-1936-2.
- Dewi, C. (2017). Implementation of Glenn Doman method assisted with picture cards to improve the skill of reading primary students. *Proceeding International Seminars of Primary Education*, 1, 9-14. Disponible en Internet: <http://prosiding.unipma.ac.id/index.php/ISPE>
- Diehl, J., Bennetto, L. & Young, E. (2000). Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 87–102.
- Flores, M. M., Nelson, C., Hinton, V., Franklin, T. M., Strozier, S. D., Terry, L. & Franklin, S. (2013). Teaching reading comprehension and language skills to students with Autism Spectrum Disorders and Developmental Disabilities using direct instruction. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 41-48.
- Gallego, M.M., (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la

- Comunidad-INICO. Disponible en Internet: <https://creena.educacion.navarra.es/web/bvirtual/2018/06/14/guia-para-la-integracion-del-alumnado-con-tea-en-educacion-primaria/>
- Grigorenko, E.L., Kiln, A., Pauls, D. L., Sent, R., Hooper, C. & Volkmar, F. A. (2002). Descriptive study of hyperlexia in a clinically referred sample of children with developmental delays. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 3-11.
- Grigorenko, E. L., Klin, A. & Volkmar F. (2003). Hyperlexia: Disability or superability? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 1079-1091.
- Happe, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 129-154.
- Happe, F. & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 5-25.
- Jiménez, J. E. & O'Shanaha, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 5-25.
- Jiménez, J. E. & Guzmán, R. (2003): The influence of code-oriented versus meaning-oriented approaches to reading instruction on word recognition in the Spanish language, *International Journal of Psychology*, 38, 65-78.
- Johnson, C. & Rakison, D. (2006). Early categorization of animate/inanimate concepts in young children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20, 73-89.
- Jordan, R. y Powell, S. (1992). *Las necesidades curriculares especiales de los niños autistas. Habilidades de aprendizaje y de pensamiento*. Vitoria: Centro Especializado de Recursos Educativos. Disponible en Internet: https://www.rafaelmendia.com/mendia/Libros_files/RITAJORDAN.pdf

- Kana, R. K., Keller, T.A., Cherkassky, V. L., Minshew, N. & Just, M.A. (2006). Sentence comprehension in autism: Thinking in pictures with decreased functional connectivity. *Brain*, 129(9), 2484–2493.
- Kolomoiets, T.H. & Kassim, D. A. (2019). *Using the Augmented Reality to each of Global Reading to preschoolers with Autism Spectrum Disorders*. Ukraine: Kryvyi Rih State Pedagogical University. Disponible en Internet: https://www.researchgate.net/publication/341855864_Augmented_Reality-based_historical_guide_for_classes_and_tourists
- Lanster, E. & Watson, L. (2008). Promoting literacy in students with ADS: the basis for the SLP. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 39, 33-43.
- Ludlow, A. K., Wilkins, A. J. & Heaton, P. (2006). The effect of overlays on reading ability in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 507-516. DOI: 10.1007/s10803-006-0090-5.
- Merino Martínez, M. y García Pascual, R. (2016). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*. Burgos: Federación de Autismo Castilla y León. Disponible en Internet: https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B. & Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 911–919.
- Oakhill, J.V., Cain, K. & Bryant, P.E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443–468.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook* (227–247). Blackwell Publishing. Disponible en Internet: <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>

- Perfetti, C.A., Yang, C., & Schmalhofer, F. (2008). Comprehension skills and word-to-test integration processes. *Applied Cognitive Psychology, 22*, 303-318.
- Pertiwi, S. (2020). Glenn Doman method improves early reading ability in children with autism. *Advances in Social Science, Education and Humanities research, 49*, 218-221.
- Petscher, E., Rey, C. & Bailey, J. S. (2008). A review of empirical support for differential reinforcement for alternative behavior. *Research in Developmental Disabilities, 30*, 409-425. DOI: 10.1016/j.ridd.2008.08.008
- Randi, J., Newman, T., Grigorenko, E. (2010). Teaching children with autism to read for meaning: Challenges and possibilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(7), 890-902. DOI:10.1007/s10803-010-0938-6
- Samuels, S. J. (2002). *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association. Disponible en Internet: https://www.researchgate.net/publication/303174858_What_research_has_to_say_about_reading_instruction.
- Rao, S.M. & Gagie, M. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching exceptional children, 38*(6), 26-33.
- Rodríguez Sánchez, Y., Rodríguez Pérez, O. y García Navarro, X. (2018). La lectura globalizada como método de aprendizaje de la lectoescritura en niños con trastorno del espectro autista. Una alternativa para la inclusión. *Revista Conrado, 14*(63), 274-278. Disponible en Internet: <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Saux, G., Irrazabal, N. y Burin, D. (2015). Uso estratégico de representaciones pictóricas en un texto de ciencias con un detalle seductor en lectores de bajo conocimiento previo. *Revista signos. Estudios de lingüística, 48*(89), 400-4020. DOI: 10.4067/S0718-09342015000300006.
- Shabiralyani, G., Hasan, K. S., Hamad, N. & Iqbal, N. (2015). Impact of visual aids in enhancing the learning process. Case research: District Dera Ghazi Khan. *Journal of Education and Practice, 6*(19), 226-235.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand. Disponible en Internet:

https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html

Snow, C., Burns, M. S. & Griffin, P. (2005). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press. ISBN-0-309-06418-x

Sulzer-Azaroff, B. & Mayer, G. R. (1997). *Applying behavior analysis procedures with children and youth*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston. ISBN 9780030218019.

Vacca, J. S. (2007). Autistic children can be taught to read. *International Journal of Special Education*, 22 (3), 54-61.

Ventoso, M.R. (2003). La lectoescritura como instrumento de aprendizajes relevantes en autismo. Disponible en Internet:

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

Williams DL, Godlsten G, and Minschew NJ. (2006). The profile of memory function in children with autism. *Neuropsychology*, 20, 21-29.

ANEXOS

ANEXO 1

CLASIFICACIÓN DE LAS CONSONANTES SEGÚN EL PUNTO DE ARTICULACIÓN

<p style="text-align: center;">OCCLUSIVAS</p> <p>Se producen haciendo un cierre total del tracto bucal. La corriente de aire se detiene en un lugar y momento determinado</p>	<p>Labiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - P (sorda) - B (sonora) <p>Dentales</p> <ul style="list-style-type: none"> - T (sorda) - D (sonora) <p>Velares</p> <ul style="list-style-type: none"> - K (sorda: ca, co, cu, que, qui) - G (sonora: ga, go, gu)
<p style="text-align: center;">LÍQUIDAS</p> <p>Se produce un cierre en alguno de los filtros de la cavidad bucal</p>	<p>Nasales</p> <ul style="list-style-type: none"> - L (lateral, expulsando el aire por los dos lados) - R (vibrante, haciendo vibraciones con la lengua) <p>Palatal</p> <ul style="list-style-type: none"> - LL (sonora)
<p style="text-align: center;">FRICATIVAS</p> <p>La salida del aire por la boca es continua, creando una turbulencia o fricción en alguno de los órganos de la boca</p>	<p>Labiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - F <p>Interdentales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Z (za, zu, zo, ce, ci) <p>Sibilante</p> <ul style="list-style-type: none"> - S <p>Velar fricativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - J (ja, je, ji, jo, ju); G (ge, gi)
<p style="text-align: center;">AFRICADAS</p> <p>Es la combinación sucesiva de la oclusión y la fricación</p>	<p>Palatal</p> <ul style="list-style-type: none"> - CH (sorda) - Y (sonora)

ANEXO 2

MODELO DE TABLA PARA LA SELECCIÓN DE PALABRAS

	PALABRAS	CV				VC				CCV				CVC				
		F	O	A	L	F	O	A	L	F	O	A	L	F	O	A	L	
NIVEL 1	1:																	
	2:																	
	3:																	
	4:																	
	5:																	
NIVEL 2	1:																	
	2:																	
	3:																	
	4:																	
	5:																	
NIVEL 3	1:																	
	2:																	
	3:																	
	4:																	
	5:																	
NIVEL 4	1:																	
	2:																	
	3:																	
	4:																	
	5:																	
NIVEL 5	1:																	
	2:																	
	3:																	
	4:																	
	5:																	
NIVEL 6	1:																	
	2:																	
	3:																	
	4:																	
	5:																	

- **Según la longitud de la palabra:**
1: palabras de una sílaba, **2:** palabras de dos sílabas, **3:** palabras de tres sílabas, **4:** palabras de cuatro sílabas, **5:** palabras de cinco sílabas.

- **Según el tipo de consonantes que la palabra tenga** (escribir la consonante en cada apartado).
F: Fricativa, **O:** Oclusiva, **A:** Africada, **L:** Líquida.

ANEXO 3

RECURSOS Y MATERIALES

A continuación, se presentan algunos recursos en línea donde se pueden encontrar materiales e ideas útiles para la preparación de las actividades que vamos a utilizar durante la aplicación del *Método del Desvanecimiento*.

♣ EDU & GUIDE

Este es mi blog profesional donde se puede encontrar una sección dirigida al TEA, con materiales e información de interés.

<https://eduandguide.blogspot.com/>

♣ ARASAAC

Es una página web donde puedes descargar pictogramas e imágenes para realizar los materiales de lectura.

<https://arasaac.org/pictograms/search>

♣ EL SONIDO DE LA HIERBA AL CRECER

Se trata de un blog que contiene interesantes actividades dirigidas a alumnos con TEA, para trabajar en distintas áreas, entre ellas la lectura.

<https://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/>

♣ HOP TOYS

En esta página web se pueden descargar de manera gratuita actividades para trabajar las inferencias.

<https://www.bloghoptoys.es/actividades-para-trabajar-las-inferencias/>

♣ CALAMÉO

Este blog contiene recursos útiles para el trabajo de la lectura inferencial.

<https://en.calameo.com/search#search-lectura%20inferencial/books>

♣ SOY VISUAL

En esta página web se puede acceder a materiales para reforzar la comprensión lectora de estructura sintácticas sencillas, utilizando láminas con dibujos como referente.

<https://www.soyvisual.org/materiales/verdad-o-mentira-3>

♣ SOY VISUAL

Igualmente, en esta página web, también se puede acceder a materiales para trabajar la comprensión de oraciones negativas y su reformulación en positivo.

<https://www.soyvisual.org/materiales/frases-positivas-frases-negativas>

♣ AULA PT

En este blog se puede encontrar ejemplos de actividades para trabajar la comprensión lectora:

Para aprender a hacer inferencias:

<https://www.aulapt.org/2017/05/22/donde-esta-inferencias-comprension-lectora/>

Para aprender a identificar claves contextuales en un texto:

<https://www.aulapt.org/2015/10/06/compsion-lectora-por-claves-de-contexto-adivinas-quien-soy/>

Para descargarse fichas visuales para realizar inferencias sencillas:

<https://www.aulapt.org/2015/06/02/18-nuevas-inferencias-visuales-sencillas/>

♣ EDUCACIÓN 3.0

Tiene una sección con materiales y aplicaciones para alumnos con TEA, que pueden usar en el colegio y en casa.

<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/recursos-trastorno-espectro-autismo-tea/>

♣ TU CONDUCTA

Esta página web tiene una amplia relación de libros de trabajo acerca del aprendizaje de la lectura y escritura.

<https://www.tuconducta.com/autismo-infantil/material-para-aprender-a-leer-y-escribir>

♣ AUTISMO NAVARRA

Aquí podemos encontrar materiales específicos para el desarrollo del aprendizaje lector en los niños con TEA, entre otros recursos.

<http://www.autismonavarra.com/materiales/>

♣ ORIENTACIÓN ANDÚJAR

En esta página web se puede acceder a materiales educativos y actividades para la enseñanza de la lectura como, por ejemplo:

Fichas para practicar la lectura global

<https://www.orientacionandujar.es/2016/10/18/lectura-global-alumnos-tea-100-fichas/>

Tarjetas para diferenciar hechos de opiniones

<https://www.orientacionandujar.es/2021/05/06/tarjetas-para-diferenciar-hechos-de-opiniones/>

♣ **PINTEREST**

Esta página web nos permite descargar gratuitamente e imprimir pictogramas útiles para realizar los materiales de lectura.

<https://www.pinterest.es/ningunninosinterapia/pecs-pictogramas-para-imprimir/>

♣ **EJERCITEA**

En esta página web podemos encontrar imágenes y pictogramas para imprimir, así como ideas y actividades para trabajar con alumnos con TEA.

<https://ejercitea.wixsite.com/ejercitea/para-imprimir>

Enseñanza de la lectura a niños con trastorno del espectro del autismo: MÉTODO DEL DESVANECIMIENTO

El alumnado con TEA presenta características únicas en el modo de pensar, comunicarse e interactuar con los demás que hemos de tener en cuenta para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura a sus necesidades concretas. El objetivo principal de este libro es el de

elaborar un sencillo manual que describe el Método del Desvanecimiento para la enseñanza de la lectura a este alumnado, por lo que está principalmente destinado a maestros y familias, así como a todas aquellas personas interesadas en este tema.

www.educarm.es/publicaciones

