



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Ciclo de Complementación Curricular

Título: “El proceso de aprendizaje de la escritura en alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Un aporte desde la Psicopedagogía considerando la perspectiva docente.”

Autoras: Panozzo Zénere, Roxana Paola DNI: 36.558.108

Pereyra, Florencia DNI: 40.019.849

Directora: Dra. Mazzoni, Cecilia

Lugar: Rosario

Fecha de Presentación: 26/08/2022

Firmas:

Two handwritten signatures are displayed side-by-side. The signature on the left is written in black ink and appears to be 'Roxana Panozzo Zénere'. The signature on the right is also in black ink and appears to be 'Florencia Pereyra'.

TÍTULO

“EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA. UN APOORTE DESDE LA PSICOPEDAGOGÍA CONSIDERANDO LA PERSPECTIVA DOCENTE.”

Autora: Panozzo Zénere, Roxana Paola.

Firma:



Autora: Pereyra, Florencia.

Firma:



Tutora: Dra. Mazzoni, Cecilia.

Firma:

AGRADECIMIENTOS

A nuestra tutora, Dra. Cecilia Mazzoni, por su templanza y acompañamiento lúcido durante el proceso de investigación.

A la institución y cada uno de los entrevistados por brindarnos su tiempo y experiencia, lo cual nos permitió llevar a cabo nuestro trabajo de campo.

A nuestras familias por su compañía y paciencia, que han sabido llevar con verdadera tenacidad nuestras ausencias.

A nuestros seres queridos y valiosas amigas, por su demostración de cariño.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo describir los inicios del aprendizaje de la escritura en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde la perspectiva de los docentes de una escuela primaria de gestión privada de la ciudad de Federal (Entre Ríos, Argentina). A partir de un diseño de tipo no experimental y con un alcance descriptivo se realizaron entrevistas semiestructuradas a ocho docentes, pertenecientes a dicha institución, que han tenido experiencia en el aprendizaje de la escritura de alumnos con TEA. Una vez realizadas las entrevistas procedimos a elaborar un análisis cualitativo de la información recolectada. A partir de allí obtuvimos los siguientes resultados: en primer lugar, los docentes identifican las características del TEA descritas por los autores; en segundo lugar, expresan que las particularidades del proceso de aprendizaje de la escritura en alumnos con TEA, varían de acuerdo al estilo de aprendizaje propio e individual de cada alumno; en tercer lugar, una de las dificultades que suelen identificar los docentes con más frecuencia, en el aprendizaje de la escritura es la presión del lápiz, en relación a la alteración sensorial atípica presente en alumnos con TEA, para lo cual desarrollan técnicas de motricidad fina, con el fin de mejorar la presión; como último resultado arribamos a los recursos utilizados por los docentes para la identificación de grafema – fonema entre los cuales mencionan la oralidad y el empleo de material concreto. Como conclusión, sostenemos que resulta indispensable considerar la peculiaridad del estilo propio de aprendizaje de la escritura en alumnos con TEA, las técnicas empleadas para propiciar dicho aprendizaje y el rol de andamiaje del docente en todo el proceso.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje de la escritura - Trastorno del Espectro Autista - Docentes - Inclusión - Psicopedagogía.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2.MARCO TEÓRICO.....	10
2.1. Trastorno del Espectro Autista.....	10
Breve historización acerca del Trastorno del Espectro Autista	10
Definición de Trastorno del Espectro Autista	12
2.2 Proceso de aprendizaje de la escritura.....	14
2.3. Inclusión Escolar.....	21
3. METODOLOGÍA	24
Objetivo general y específicos.....	24
Enfoque metodológico.....	25
Diseño y alcance de la investigación	25
Participantes.....	26
Instrumentos de recolección de datos.....	26
3.6. Procedimientos de recolección de datos.....	27
3.7 Análisis de datos	27
4. RESULTADOS.....	29
..... C	
Caracterización de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista	29
Principales particularidades del desarrollo de la escritura en alumnos con Trastorno del Espectro Autista	31
Técnicas de ejercitación de la motricidad fina	33
Instrumentos para la identificación entre grafema y fonema....	34

5. CONCLUSIONES	36
6. REFERENCIAS.....	40
7. APÉNDICE.....	44
Modelo de instrumento de recolección de datos.....	44
Modelo del consentimiento informado de participación	45
7. 3. Curriculum Vitae	46

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la escritura es considerado como un proceso complejo que debe ser acompañado y construido. Por tal motivo, pensar en la escritura y su adquisición en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) implica múltiples desafíos; no sólo para el sujeto aprendiente, sino también para el contexto escolar. Es por ello que, nos propusimos investigar de qué forma acontecen los inicios del aprendizaje de la escritura en alumnos con TEA desde la perspectiva de los docentes.

Existen investigaciones previas que han abordado las particularidades del proceso de escritura en alumnos con TEA, a partir de diferentes posicionamientos teóricos y el empleo de distintas técnicas y métodos (Chávez Gutiérrez, 2016; Laplana García & Lavernia, 2015; Rosenfeld & Sujorchuk, 2018).

Dos de ellas se han centrado en el estudio del empleo de diferentes métodos para el desarrollo del proceso de escritura en alumnos con TEA. La investigación de Laplana García y Lavernia (2015) plantea la utilización del método Grafo – Social Aplicado, como una herramienta práctica para el ámbito de la educación, específica del proceso grafomotor, dirigida a niños con TEA. Estos investigadores emplearon entrevistas, encuestas cualitativas y observaciones, dando cuenta de que, el método utilizado permite la apropiación de los grafismos. Asimismo, visibilizan la importancia del rol docente como facilitador del desarrollo grafomotor.

Otra investigación en relación al empleo de recursos, es la de Rosenfeld y Sujorchuk (2018), quienes mediante las observaciones directas de niños y jóvenes con TEA, mostraron la importancia de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la apropiación de la escritura, ya que convoca a los alumnos con TEA a encontrarse con la escritura en la "espacialidad" de las diferentes pantallas y teclado, dejando por fuera la utilización del trazo en la realización del grafema.

Por su parte, la investigación de Chávez Gutiérrez (2016) se centró en el análisis de los problemas de escritura y la atención de los estudiantes con TEA; es decir, indagaron hasta qué punto las dificultades de escritura que exhiben estos estudiantes al realizar tareas que involucran el uso del lápiz, se vinculan a las dificultades de atención. A través de observaciones directas y entrevistas semiestructuradas dirigidas a madres de alumnos con TEA, dio cuenta de que el desempeño se deterioraba cuando los niños realizaban tareas que requerían de la escritura; no sólo disminuían sus niveles atencionales, sino que, además, sus conductas se veían afectadas presentándose disruptivas y con menos niveles de tolerancia a la frustración.

A partir de lo mencionado, podemos dar cuenta que no se han encontrado, hasta el momento, investigaciones psicopedagógicas centradas en el proceso de aprendizaje de la escritura en alumnos con TEA considerando la perspectiva docente, dando cuenta de un área de vacancia relevante para la apertura de la presente investigación. Es por ello que nos propusimos como objetivo general describir los inicios del aprendizaje de la escritura en alumnos con Trastorno del Espectro Autista desde la perspectiva de los docentes de una escuela primaria de gestión privada de la ciudad de Federal (Entre Ríos, Argentina).

Una vez delimitado nuestro objetivo general, desprendimos los objetivos específicos, los cuales son: conocer las particularidades que presentan los alumnos con TEA de acuerdo a lo mencionado por sus docentes; caracterizar el aprendizaje de la escritura de los alumnos con TEA desde la perspectiva de sus docentes; explorar las técnicas utilizadas por los docentes para la ejercitación de la motricidad fina en alumnos con TEA; describir los recursos que emplean los docentes para la identificación entre fonema y grafema en el aprendizaje de la escritura en alumnos con TEA.

La presente Tesina está compuesta por tres capítulos marco teórico, metodología, resultados y un apartado final de conclusiones.

El marco teórico lo dividimos en tres ejes conceptuales. Por un lado, situándonos en la complejidad de la problemática, tomamos diferentes aportes desde perspectivas neurocognitivas para poder comprender las particularidades del TEA, así como también su recorrido histórico y su conceptualización actual. Por otra parte, utilizamos aportes de referentes cognitivos para dar cuenta del desarrollo del proceso de aprendizaje de la escritura, específicamente sus niveles de adquisición, la relación existente entre grafemas - fonemas y sus peculiaridades. Finalmente, conceptualizamos la inclusión escolar ya que desde un abordaje psicopedagógico considerar los desafíos que conlleva el aprendizaje de la escritura de niños con TEA implica abordarlos a partir de una perspectiva inclusiva. La misma involucra un quehacer interdisciplinario enmarcado por la Ley de Educación Nacional 26.206/06 y por la Ley Nacional 27.043; ésta última garantiza el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan TEA en todos sus niveles y modalidades del sistema educativo.

En el segundo capítulo describimos la metodología empleada en la investigación, los objetivos, participantes, instrumentos de recolección de datos y procedimientos de análisis de los mismos.

El capítulo de resultados lo estructuramos en función de las cuatro categorías de análisis construidas: caracterización de los alumnos con TEA, principales particularidades del desarrollo de la escritura en alumnos con TEA, técnicas de ejercitación de la motricidad fina e instrumentos para la identificación entre grafema y fonema.

Por último, en las conclusiones invitamos a reflexionar acerca de los aportes de la investigación al campo de la Psicopedagogía y la Educación. A su vez, mencionamos las limitaciones encontradas en esta investigación y señalamos posibles recorridos para futuros estudios.

2. MARCO TEÓRICO

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

BREVEHISTORIZACIÓN ACERCA DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Para comenzar a hablar de TEA, haremos un recorrido histórico acerca del mismo. La palabra autismo tiene su origen griego, la raíz del término es “auto” que significa “propio, uno mismo”, entonces podríamos pensar en el significado de “meterse en sí mismo”, “ensimismarse” (Cadaveira &Waisburg, 2016).

La palabra autismo fue empleada por primera vez por el psiquiatra suizo Paul Bleuler en 1912. Él utilizó este término para referirse a una alteración propia de la esquizofrenia, el cual implicaba un alejamiento de la realidad externa (Cadaveira &Waisburg, 2016).

Por otra parte, encontramos a Kanner, como cita Reboredo (2016), plantea que:

Desde 1938, nos han llamado la atención varios niños cuyo cuadro difiere tanto y en tan peculiarmente de cualquier otro conocimiento hasta el momento, que cada caso merece -y espero que recibirá con el tiempo-una consideración detallada de sus fascinantes peculiaridades (p.19).

Resulta relevante pensar la evolución del concepto de autismo, comprendiendo que es un trastorno que comenzó a ser estudiado por el Dr. austriaco, Kanner, a través de la observación de once niños con características particulares. Él describió a estos niños con distintas características: extrema soledad, deseo obsesivo de invarianza, excelente memoria, buen nivel cognitivo, ausencia de rasgos físicos, hipersensibilidad a los estímulos,

mutismo o lenguaje sin intención comunicativa real, limitación en la flexibilidad de actividades. Solo en estudios posteriores, ya en la década del setenta, agrega, a lo ya mencionado, la discapacidad intelectual para establecer los criterios diagnósticos que son los cimientos para las definiciones actuales (Reboredo, 2016).

Tomando los aportes de Valdez (2016), quien también sigue este lineamiento plantea que el autismo fue definido por primera vez por Leo Kanner en 1943, quien lo describe como un desarrollo atípico. Siendo las principales alteraciones en lo afectivo, comunicación, lenguaje e inflexibilidad.

Al año siguiente, también se le atribuye a Hans Asperger, en 1944, el descubrimiento del cuadro, que lo denomina como Síndrome de Asperger, caracterizándose con la repetición de conductas, rutinas y apego a ciertos objetos, pero diferenciándose del autismo, porque los niños que observaba sí presentaban lenguaje verbal y eran de alto rendimiento (Cadaveira &Waisburg, 2016).

Por otra parte, en 1979 Lorna Wing utiliza por primera vez el término TEA, que lo describía con las características de trastorno de la reciprocidad social, trastorno de la comunicación verbal y no verbal, ausencia de capacidad simbólica o imaginativa, conductas repetitivas e intereses restringidos (Reboredo, 2016).

Luego, en 1952, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) publica el Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales- I (DSM-I) y unos años después el DSM-II (1968), donde los trastornos de autismo y psicosis tienden a confundirse, ya que las reacciones psicóticas en niños, manifestando primeramente autismo fueron clasificadas bajo la categoría de esquizofrenia infantil (Cadaveira &Waisburg, 2016).

Sólo más tarde, en la década del 80, fue publicado el DSM-III, en donde en el autismo pasa a considerarse como los déficits cognitivos, del lenguaje y de la interacción social en su conjunto y no de modo separado:

conductuales, emocionales o los trastornos del lenguaje de modo aislado. En esta versión se clasifica en dos: trastorno autista y trastorno generalizado del desarrollo (Reboredo, 2016).

En la anteúltima versión del DSM, el DSM-IV, menciona cinco entidades, entre ellas se encontraban: Trastorno autista, Trastorno de Asperger, Trastorno Desintegrativo infantil, Trastorno de Rett y Trastorno generalizado del desarrollo no especificado (Cadaveira &Waisburg, 2016).

En la actualidad, con la aparición publicación del DSM-V en el 2013, se los engloba, a todas estas categorías antes mencionadas, dentro de lo que es el TEA, representado con una perspectiva dimensional, identificándose con tres niveles de apoyo que el sujeto necesita en la interacción de su contexto social (Valdez, 2016).

Más recientemente otros autores como Lovari (2019) y Rattazzi (2018) proponen una nueva mirada respecto al concepto de trastorno y modifican su mención ya no como TEA sino como Condición del Espectro Autista (CEA).

Hablar de CEA es más amplio, ya que incluye a ciertas personas que no se identifican con tener un trastorno, debido a que es más amable hablar de la condición. Para muchas personas hablar de trastorno conlleva a un término negativo (Rattazzi, 2018).

DEFINICIÓN DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Una de las categorías elegidas para investigar, analizar y debatir es el Trastorno del Espectro Autista (TEA). La misma ha sido estudiada por diversos autores con marcos conceptuales diferentes. Como investigadoras, decidimos poner en diálogo los aportes desde una mirada neurocognitiva y cognitiva.

Para comenzar a acercarnos a responder a la pregunta ¿qué entendemos por TEA?, retomamos a las autoras Beatti et al., (2019) quienes lo catalogan como un grupo de trastornos del neurodesarrollo, en el cual sus

manifestaciones comienzan aproximadamente a los tres años de edad, aunque pueden manifestarse antes, y que este trastorno acompaña a la persona a lo largo de toda su vida.

El TEA se caracteriza por diferentes manifestaciones, entre ellas, dificultades en la comunicación, en la interacción social, en comportamientos repetitivos, en la rigidez e inflexibilidad conductual y del pensamiento (Beatti et al., 2019).

Siguiendo esta línea tomamos los aportes de Reboredo (2016) quien expresa que el término “autismo” se refiere a diferentes manifestaciones sintomatológicas, siendo una palabra que designa un espectro de condiciones del neurodesarrollo. Caracterizándose por diferentes alteraciones cualitativas en la interacción social, comunicación, conductas repetitivas y estereotipadas, intereses restringidos y sensoriales atípicos.

Por otro lado, Reboredo (2016), detalla que el autismo no es una enfermedad, sino que es una condición, no es algo que se cura, sino que acompaña durante toda la vida.

Valdez (2016), define al autismo como una forma diferente de desarrollo en varios dominios, es decir, es una expresión distinta de la diversidad subjetiva. Sostiene que hay que conceptualizar a las personas con autismo, que son todas diferentes entre sí. Podemos pensar al autismo desde su pluralidad y diferencia, teniendo en cuenta que varía de acuerdo a cada persona. En cada caso la sintomatología se evidencia de forma distinta. Es por ello que, debemos decir que alguien tiene autismo y no que es autista.

Por lo tanto, los tres autores mencionados con anterioridad se encuadran en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), en donde se caracteriza al TEA con deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento (intereses o actividades). Además, plantea que los síntomas

han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo, y que éstos causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

La gravedad del cuadro que presente la persona, deberá ser registrada de acuerdo con el grado de ayuda necesaria para cada uno de los dominios psicopatológicos, estos pueden ser tres: grado 1 “necesita ayuda”, grado 2 “necesita ayuda notablemente” y el grado 3 “necesita ayuda muy notablemente” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

Para un mejor pronóstico y tratamiento debe haber un diagnóstico temprano del niño y no quedarnos con una sola perspectiva, sino que el autismo debe ser estudiado desde diferentes perspectivas, neuropsicológica, neurológica, genética y cognitiva (Valdez, 2016).

Los sujetos que tienen TEA deben recibir un abordaje interdisciplinario, y con un especialista en esta temática y no únicamente psicopedagógico, dado que no se trata de una Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA) (Pearson, 2020).

PROCESODE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Kaufman (2015) sostiene que el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura se va constituyendo dentro de un proceso prolongado, en el cual interactúan la construcción de saberes y estrategias por parte de los alumnos.

Para que las prácticas sociales de escritura y lectura se lleven a cabo los alumnos deben apropiarse del sistema de escritura y del lenguaje escrito. Numerosas investigaciones psicogenéticas han puesto de manifiesto que los niños se apropian simultáneamente de ambos aspectos cuando realizan prácticas de lectura (Kaufman, 2015).

Kaufman (2015) realiza una distinción entre el sistema de escritura y el lenguaje escrito sumamente necesaria para poder comprender el proceso de

aprendizaje de la escritura. Por sistema de escritura entendemos a la escritura como sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras y signos) y las reglas por las que se rigen. Mientras que, por lenguaje escrito se alude a la particularidad del lenguaje más formal que el lenguaje oral incluyendo diferentes variedades discursivas.

A partir de las diferentes investigaciones pioneras de Ferreiro y Teberosky se comenzó a legalizar las escrituras no convencionales de los niños: los grafismos primitivos, las escrituras sin control de calidad, las unigráficas, las escrituras silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas (Kaufman, 2015).

La escritura es un proceso complejo, el cual implica el desarrollo de habilidades de bajo y alto nivel cognitivo. Es a través de la escritura donde las personas comunican ideas y pensamientos. Al tratarse de un proceso complejo no solo se involucra aquellos aspectos cognitivos sino también afectivos y expresivos (Bettinelli & Mullen, 2020).

Inicialmente los niños conviven con diferentes modalidades de escritura que constituyen pasos necesarios para la comprensión de nuestro sistema alfabético y que responden a distintas hipótesis que ellos mismos van construyendo para entender el sistema. Una vez que es interpretada esta faceta, continúan apropiándose de aspectos no alfabéticos, es decir, los ortográficos (Kaufman, 2015).

Durante este proceso el niño demanda toda su atención en el grafismo y su correspondencia fonológica y luego procede a dirigir mayor atención a la calidad de la escritura, al vocabulario y a la organización de ideas (Bettinelli & Mullen, 2020).

Las restricciones de la correspondencia entre grafemas y fonemas no responden a la condición estrictamente alfabética. Es por ello que, una vez que los alumnos hayan comprendido que nuestro sistema de escritura es alfabético,

es necesario que los docentes cambien el rumbo de las intervenciones (Kaufman, 2015).

Los docentes deben ayudar a comprender a los alumnos que la ortografía no puede ser inferida a partir de la sonoridad del lenguaje, sino que las decisiones respecto a la escritura deben ser tomadas en función a los criterios ortográficos. El aprendizaje ortográfico se desarrolla a lo largo de toda la escolaridad y se inicia cuando el niño trasciende la escritura regularizada alfabéticamente (Kaufman, 2015).

Bettinelli y Mullen (2020) explican que, dentro del desarrollo de la escritura, intervienen diferentes procesos, como por ejemplo proceso grafomotor, sintáctico, léxico, semántico y textual o contextual. La escritura como tal implica poner en marcha estrategias de planificación, de generación, organización de ideas y culmina con la revisión del texto.

Por todo lo dicho, podemos decir que en el proceso de escritura se presenta la coordinación de funciones cognitivas básicas, como el lenguaje, la memoria a largo plazo y de trabajo, los procesos motores y sensitivos y de procesamiento lingüísticos (fonológico, semántico y sintáctico) (Bettinelli & Mullen, 2020).

Investigaciones sobre psicogénesis de la lengua escrita han puesto de manifiesto que a partir de las producciones de los niños podemos descubrir reglas que orientan el proceso de escritura y lo justifican.

El proceso de escritura se inicia con la diferenciación de los trazados, luego se continúa con las exigencias que se agregan para que esa escritura realmente diga algo hasta llegar a comprender la relación existente entre la escritura y la sonoridad del lenguaje (Kaufman, 2015).

Gannio (2016) plantea que para que ocurra el aprendizaje de la escritura el niño debe aprender el principio alfabético. Cuando hablamos de principio alfabético nos referimos a la utilización de los grafemas para representar las unidades mínimas que componen el lenguaje, los fonemas. Entendiendo al

fonema distinto al sonido, como la representación mental de todas las maneras diferentes que podemos pronunciar un mismo sonido. Mientras que por grafema se entiende a las representaciones gráficas de los fonemas, que puede estar compuesto por una letra o más.

Para acceder al principio alfabético, los niños primero deben adquirir dos conocimientos, por un lado, la conciencia fonológica, y por otro lado, el conocimiento de correspondencia letra-sonido. La conciencia fonológica y el aprendizaje del código alfabético deben desarrollarse de forma recíproca para lograr la escritura (Gannio, 2016).

Kaufman (2015) describe los diferentes niveles de escritura que realizan los alumnos hasta llegar a una escritura alfabética. Durante los primeros inicios, los niños realizan grafismos primitivos compuestos por trazos continuos o separados imitando de esta manera la escritura cursiva o imprenta. Luego avanzan a escrituras unigráficas (escrituras de una grafía similar a una letra para una palabra). Continuando por escrituras sin control de calidad (secuencia de letras que representan toda una palabra) hasta llegar a escrituras fijas son aquellas escrituras compuestas por un máximo de diez letras para representar diferentes palabras.

Hasta este momento el niño ya pudo construir respecto a la escritura la hipótesis de cantidad y la de variedad, es decir, que para que una escritura diga algo debe tener combinación y variedad de letras (Kaufman, 2015).

El próximo nivel de escritura que describe Kaufman (2015) se denomina escrituras diferenciadas es cuando el alumno realiza escrituras diferentes para escribir distintas palabras. Durante este momento del proceso los niños responden a la exigencia de combinación y variedad; de esta manera, diferencian las escrituras para que sus significados sean distintos. Sin embargo, ninguna de estas exigencias presenta relación con la sonoridad.

El descubrimiento por la sonoridad aparece en el nivel de escrituras silábicas, donde los niños comienzan a tomar en cuenta el aspecto sonoro de

la palabra. A partir de esta asociación los niños pasarán directamente a realizar escrituras silábicas utilizando las letras que realmente son pertenecientes al valor sonoro convencional (Kaufman, 2015).

Luego de este nivel, los alumnos comienzan a construir escrituras que contienen una o más letras para cada sílaba dentro de la palabra. Sus escrituras ya pasan a ser escrituras silábico - alfabéticas. La particularidad de las mismas es que algunas letras son tratadas con valor sonoro fonético mientras que otras presentan una sonoridad silábica (Kaufman, 2015).

El último nivel de escritura se denomina escrituras alfabéticas, son aquellas que contienen una letra para cada fonema. En este tipo de escrituras ya se pueden observar el proceso de construcción del sistema de escritura, ya no se presentan separaciones entre palabras ni diferencias ortográficas (Kaufman, 2015).

Gannio (2016) retoma a Delfior, quien expresa que la escritura no son solo habilidades perceptivo-motrices, sino que son actividades complejas en donde el niño debe tener dominio lingüístico y cognitivo para que logre comprender textos y expresarse de forma escrita.

La escritura no es una actividad inherente al ser humano, sino que necesita ser aprendida y automatizada. La escritura se da antes que el proceso lector, ya que en el proceso lector se necesitan mecanismos más complejos como la comprensión y la decodificación (Magrane y Ceriani, 2020).

Para que la escritura, al igual que la lectura, sean medios de comunicación deben de ser realizadas con un propósito. Borzone de Manrique (2015) sostiene que se aprende a leer y a escribir en situaciones que son comunicativas, por ejemplo, cuando se constituye la tríada entre el docente, los textos y los alumnos.

Desde un principio, los alumnos deben interactuar con estructuras discursivas, unidades (letra, sonido, palabra y texto) y recursos del lenguaje

escrito que sean facilitadores de conocimientos y habilidades lingüístico - cognitivas (Borzzone de Manrique, 2015).

Como ya sabemos, los niños se inician tempranamente a la producción de grafismos, progresando desde trazos indiferenciados hacia formas más diferenciadas con un orden gradual de incorporación de letras convencionales. Investigaciones psicogenéticas dan cuenta de la importancia de la función del adulto dentro del proceso de aprendizaje, ya que, de esta manera, se ven motivados para escribir y explorar con la escritura. También, toma relevancia los diferentes aportes de materiales gráficos ricos para el proceso de escritura (Borzzone de Manrique, 2015).

Desde una perspectiva socio constructivista podemos recuperar como bases fundamentales para el desarrollo del aprendizaje de la escritura dos grandes conceptos de Vygotsky (1978) y Bruner (1983).

Para Vygotsky (1983), el factor central del proceso educativo es la forma de colaboración entre el adulto y el alumno. A partir del concepto de zona de desarrollo próximo destaca la diferencia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. La zona de desarrollo próximo define las capacidades que no se han desarrollado pero que están en proceso. La zona de desarrollo próximo no es una característica del niño o del adulto, sino del alumno ocupado en una actividad colaborativa.

La forma para apoyar y colaborar en el proceso de adquisición de la escritura y en intrínseca relación con el alumno es a través del concepto que fue denominado por Bruner (1983) como andamiaje. Para Bruner (1983) el andamiaje es la estructura que el adulto tiene ante la tarea de facilitar el aprendizaje de los alumnos. El concepto de andamiaje ha sido empleado para constituir las diferentes estrategias de apoyo al desarrollo lingüístico de los niños como así también, para otros tipos de aprendizajes y desarrollos (Borzzone de Manrique, 2015).

Recapitulando, si pensamos la importancia de estas dos grandes categorías podemos afirmar que en todas las acciones que se desarrollan dentro del aula (acciones de intercambio oral, de lectura y de escritura) es el docente quien modela el comienzo de la tarea. Luego, va creando espacios de escritura donde los alumnos realizan solos lo que saben hacer, por ejemplo, la copia de su nombre, hasta llegar a un modelo proporcionado por el adulto. (Borzone de Manrique, 2015)

Por otra parte, al momento de conceptualizar el aprendizaje de la escritura, también resulta relevante considerar la categoría de estilos de aprendizaje. Éstos refieren a los métodos mediante los cuales las personas obtienen información de su entorno. Las personas pueden aprender de diversas formas ya sea visualmente, auditivamente y/ o kinestésicamente. Por consiguiente, si dirigimos nuestro accionar al aprendizaje de la escritura en alumnos con TEA, es importante que los docentes evalúen el estilo de aprendizaje desde el momento en que el alumno ingresó al sistema escolar; de esta manera, se adaptarán los estilos de enseñanza en relación a las fortalezas de cada alumno con el fin de asegurar que cada estudiante con TEA tenga la mejor trayectoria escolar (Edelson, 2009).

Generalmente, los alumnos con TEA presentan dificultad en la planificación y resolución de problemas, su procesamiento de la información es parcial o sesgado y en ocasiones, tienen dificultad en la comprensión de consignas. Por ello, para poder desarrollar el aprendizaje de la escritura es necesario realizar estrategias de intervención previas a dicho momento, como por ejemplo: empleo de técnicas sensoriales con diversas texturas, utilizar agarradores para mejorar la ubicación y prensión motriz, mejorar habilidades motoras finas, realizar ejercicios de prensión de objetos para desarrollar fuerza muscular, ejercitar actividades de pintura y/o dibujo en superficies verticales, trabajar con soportes visuales (pictogramas), etc. (Edelson, 2009).

INCLUSIÓN ESCOLAR

Actualmente podríamos pensar a la inclusión como una nueva concepción de hombre y de vida, que nos implica un hacer posible desde la escuela y tiene consecuencias para toda la sociedad. Este paradigma se opone a cualquier forma de etiquetamiento, segregación y exclusión. Además, posee sus fundamentos desde lo educativo en los principios de equidad y calidad; las diferencias, las singularidades de cada uno de nosotros son consideradas como un valor frente a la homogeneidad/universalidad de la escuela de ayer (Tomé, 2008).

Asimismo, en la educación inclusiva, debemos situarnos en el nuevo paradigma educativo, que propone la inclusión de todos los niños sin entender a las diferencias como algo negativo, sino ver a este modelo de la diversidad como una riqueza y oportunidad de aprendizajes, en la que todos podemos aprender de todos (Rattazzi, 2018).

Rattazzi (2018) señala que la inclusión debe ser entendida como una actitud y mirada de respeto hacia el otro, el sistema educativo está basado en un modelo de respetar las diferencias de cada uno y asegurar la participación y aprendizajes de todos, como garante de una educación de calidad. “Los alumnos no se tienen que adaptar a la escuela, la escuela se tiene que adaptar a los alumnos” (Rattazzi, 2018, p. 148)

Ahora bien, desde el marco legal en nuestro país, poseemos la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006, 14 de diciembre) que plantea la transformación de la educación en sus aspectos más generales, que deben involucrar todos sus niveles, y tiene como uno de sus objetivos fundamentales la atención a la diversidad de TODOS los alumnos y alumnas. Es decir, “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (Ley N° 26.206, 2006, 14 de diciembre).

No obstante, la inclusión de los alumnos con TEA presenta algunas particularidades que pueden generar grandes desafíos para los docentes, se deben crear nuevas formas de trabajo, deben proponer adecuaciones curriculares y acomodaciones áulicas, ya que si no se tienen en cuenta estos dos pilares se puede desembocar en una frustración, problemas de ánimos y conductas, en tanto, estas particularidades deben ser tenidas en cuenta para crear espacios saludables de aprendizaje (Beatti et al, 2019).

El ambiente escolar, en la trayectoria educativa del alumno con TEA, juega un papel primordial para el aprendizaje. Se debe brindar un contexto ordenado, estructurado y proveedor de información visual para ayudar a la comprensión. De esta manera, se deberá compartir herramientas necesarias para aprender y desarrollar destrezas comunicativas para favorecer las situaciones de aprendizaje del alumno (Lovari, 2019).

Los desafíos para la inclusión, de alumnos con TEA, más comunes a los que se puede encontrar el docente son; dispersión, velocidad de procesamiento lento, rigidez y dificultad para adaptarse a cambios, dificultad en el lenguaje tanto para expresarse como para comprender, dificultad en el razonamiento abstracto, dificultad para generalizar habilidades y conceptos, dificultad en las funciones ejecutivas, entre otras (Beatti et al, 2019).

Más recientemente se promulgó la Ley Nacional 27.043 (2014, 19 de noviembre) que declara de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan TEA. Dicha ley hace hincapié en la importancia de la coordinación de acciones necesarias para la inclusión en los diferentes niveles educativos, laborales y sociales. A su vez, en el artículo nº 1 de la misma se destaca la importancia de realizar investigaciones clínicas y epistemológicas acerca de dicha temática. Como así también la formación profesional en su pesquisa, el abordaje integral e interdisciplinario para la detección temprana, diagnóstico y tratamiento, y el acceso a prestaciones (Ley N° 27.043, 2014, 19 de noviembre).

Las personas con TEA tienen derecho a recibir una educación inclusiva y de calidad. Al inicio de la escolaridad, se debe realizar una evaluación de carácter comprensiva con el fin de obtener aquellas necesidades y apoyos que el estudiante puede requerir. Para dicho proceso es sumamente necesario contar con equipos interdisciplinarios y/o profesionales de la educación especial para determinar mejores métodos educativos (Lovari et al., 2019).

Tanto el equipo escolar, la familia y el equipo interdisciplinario deberán compartir la información necesaria para abordar los temas de aprendizaje, conducta y vínculos sociales. También se deberá contemplar las necesidades y apoyos en los distintos momentos de la escolaridad y contextos del alumno (Lovari et al., 2019).

A partir de la resolución de Consejo Federal de Educación N°311/16 (2016, 15 de diciembre), sobre la promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad, en su anexo I desarrolla la importancia de un Proyecto Pedagógico Individual (PPII) para los alumnos que así lo requieran, el cual deberá ser cuidadosamente registrado y revisado sistemáticamente. (CFE 311/16, 2016, 15 de diciembre).

3. METODOLOGÍA

OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

Objetivo general

- Describir los inicios del aprendizaje de la escritura en alumnos con Trastorno del Espectro Autista desde la perspectiva de los docentes de una escuela primaria de gestión privada de la ciudad de Federal (Entre Ríos, Argentina).

Objetivos específicos

- Conocer las particularidades que presentan los alumnos con TEA pertenecientes a una escuela primaria de gestión privada de la ciudad de Federal (Entre Ríos), de acuerdo a lo mencionado por sus docentes.
- Caracterizar el aprendizaje de la escritura de los alumnos con TEA que concurren a una escuela primaria de gestión privada de la ciudad de Federal, desde la perspectiva de sus docentes.
- Explorar las técnicas utilizadas por los docentes para la ejercitación de la motricidad fina en alumnos con TEA.
- Describir los recursos que emplean los docentes para la identificación entre fonema y grafema en el aprendizaje de la escritura en alumnos con TEA.

ENFOQUE METODOLÓGICO

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico de tipo cualitativo. Según Hernández Sampieri et al. (2014) las investigaciones cualitativas se basan en la lógica y en el proceso inductivo, es decir, explorar y describir permitiendo ir desde lo particular a lo general.

En las investigaciones cualitativas se pueden elaborar hipótesis y desarrollar preguntas durante o después de la recolección de datos. Los métodos de recolección de datos son: no estandarizados ni predeterminados, es decir, se obtienen diferentes puntos de vista de los participantes (Hernández Sampieri, et al. 2014).

En nuestra investigación se tuvo como propósito entrevistar a docentes que durante su trayectoria profesional hayan tenido alumnos con TEA; con la finalidad de conocer acerca del desarrollo del aprendizaje del proceso de la escritura. Nuestra tarea como investigadoras fue reconstruir la realidad desde el punto de vista de los participantes pertenecientes a un sistema social tan particular como lo son las instituciones educativas.

DISEÑO Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación es de tipo no experimental se observan fenómenos tal como acontecen en su contexto natural para poder ser analizados (Hernández Sampieri, 2014). Generalmente los estudios de diseño de tipo no experimental se caracterizan por observar situaciones ya existentes, es decir, no realizar ningún tipo de manipulación de variables. De esta manera, no se tiene control sobre las variables ni se pueden influir sobre ellas porque ya sucedieron al igual que sus efectos.

Además, se trata de un diseño de carácter transversal (Hernández Sampieri, 2014) ya que se recolectan datos en un tiempo o momento único. El propósito de este tipo de diseño es el de describir variables y analizarlas. En

nuestra investigación la principal variable a describir y analizar fue el aprendizaje del proceso de escritura de alumnos con TEA desde la perspectiva docente.

El alcance de la investigación es descriptivo (Hernández Sampieri, et al.2014) ya que se tiene como objetivo caracterizar la variable en estudio y no explicar relaciones de causa - efecto. El procedimiento descriptivo pretende ubicar variables (personas, grupo, situaciones o contextos) y proporcionar su descripción.

PARTICIPANTES

Participaron de esta investigación ocho docentes que hayan tenido experiencia con alumnos con TEA en el área de lengua, durante el nivel primario de una escuela de gestión privada ubicada en la ciudad de Federal, Entre Ríos (Argentina).

Las participantes fueron siete mujeres y un varón, sus edades estaban comprendidas entre los 25 – 45 años y su formación académica era de nivel terciario.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para relevar los datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas, en las cuales nos basamos en una guía de preguntas, pero también se dio lugar a que las entrevistadas pudieran precisar mayor información (Hernández Sampieri, et al.2014).

Realizamos ocho entrevistas, el modelo de las mismas se encuentra en el Apéndice de este trabajo. Las mismas están compuestas por un guión de preguntas basadas en los ejes transversales al proceso de escritura, ellos son: aprendizaje de la escritura en alumnos con TEA, técnicas de ejercitación de

motricidad fina, reconocimiento del sistema de escritura y los instrumentos empleados para la propia identificación entre grafema y fonema. A su vez dejamos que las participantes pudieran ahondar en ciertos temas que consideran importante para el proceso de aprendizaje de la escritura.

PROCEDIMIENTOS

En un primer momento, luego de mencionar los objetivos y procedimientos a emplear en la investigación, se solicitó la firma del consentimiento informado de participación a los directivos de la escuela y luego a los ocho docentes que fueron entrevistados. El modelo de dichos consentimientos se encuentra en el Apéndice de este trabajo.

Las entrevistas fueron realizadas de manera individual teniendo una modalidad virtual mediante la plataforma zoom. Cada entrevista tuvo una duración de treinta minutos aproximadamente. En su mayoría, las participantes se encontraban en su hogar, excepto una de ellas que la realizó dentro de la institución educativa en una hora libre.

Como investigadoras se les solicitó el permiso para que los encuentros virtuales puedan ser grabados para una mejor apropiación.

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos consiste en el desarrollo de las siguientes actividades: manipular e interpretar la información, extraer significados de la misma para luego establecer conclusiones. (Rodríguez Sabiote, 2003)

A partir de las entrevistas realizadas y con la finalidad de arribar conclusiones, procedimos a interpretar la información y ponerla en diálogo con el marco teórico. Para ello, se utilizó el “criterio temático” para separar las

diferentes unidades de análisis. Dicho criterio nos permite realizar un recorte del texto en función a los objetivos planteados.

Luego, comenzamos a categorizar de forma deductiva cuatro categorías de indagación: caracterización de los alumnos con TEA, principales particularidades del desarrollo de la escritura en alumnos con TEA, técnicas de ejercitación de la motricidad fina e instrumentos para la identificación entre grafema y fonema.

Una vez obtenidas las categorías de análisis iniciamos la identificación y clasificación de las unidades de análisis en función de las mismas, es decir, lo que Rodríguez Sabiote (2003) denomina como síntesis y agrupamiento.

4. RESULTADOS

En el presente apartado se dará cuenta de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas; los cuales fueron analizados a partir de diferentes categorías en función a los objetivos específicos que fueron presentados. A su vez, se pondrá en diálogo la información obtenida del trabajo de campo con los ejes del marco teórico.

CARACTERIZACIÓN DE LOS ALUMNOS CON TEA.

Esta primera categoría fue seleccionada con la finalidad de interiorizarnos acerca de las características que presentan los alumnos con TEA mencionadas por los docentes entrevistados. A este respecto Valdez (2016), sostiene que debemos pensar al autismo desde la pluralidad y la diferencia teniendo en cuenta que varía de acuerdo a cada persona, es decir, en cada caso la sintomatología se presenta de forma distinta.

A partir de las ocho entrevistas realizadas, seis de los docentes expresan que los alumnos presentan dificultades en la interacción social, como, por ejemplo, aislamiento, dificultad para relacionarse y juego solitario. Sin embargo, dos de las entrevistadas no hacen mención a dicha manifestación. Siguiendo los lineamientos del marco teórico varios autores Beatti et al., (2019) y Reboredo (2016) caracterizan diferentes alteraciones cualitativas dentro de ellas se presenta la interacción social.

Con respecto a las habilidades comunicacionales, todos los entrevistados coinciden en que los alumnos presentan dificultades en la comunicación que pueden manifestarse como ausencia total del lenguaje, ecolalias, lenguaje escueto, el empleo de palabras sueltas, lenguaje automatizado, dificultades para mantener conversaciones, comprensión literal del lenguaje y en ocasiones, expresión gestual (las mismas no siempre coinciden con lo que desean expresar). En palabras de los entrevistados: “*Su*

lenguaje era pobre, eran palabras sueltas, no llegaba a formar frases completas” (entrevistada nº4). La entrevistada nº5 refiere a *“Su lenguaje era muy correcto con un pensamiento literal de las cosas, no comprendía chistes”*.

Haciendo hincapié en otra manifestación, como mencionan Reboredo (2016) y Beatti et al., (2019), sobre conductas repetitivas y estereotipadas las mismas fueron detectadas por seis de los entrevistados. Las mismas son: descargas motoras, crisis, deambulación, juegos estereotipados y movimientos repetitivos (aleteo).

Siguiendo las diferentes manifestaciones planteadas por Beatti et al., (2019) en cuanto a la rigidez e inflexibilidad del pensamiento, siete de los entrevistados aludieron a la misma. La cual se manifiesta como rigidez en las rutinas, intereses restringidos, poca o nula tolerancia a la frustración frente a los errores y límites.

Por último, otra sintomatología es la alteración sensorial atípica que menciona Roboredo (2016). En los entrevistados sólo cinco de ellos visualizan dicha dificultad. En palabras de dos de las docentes: *“No podía ver artefactos que contengan luces y no soportaba la música fuerte”* (Entrevistada nº1). *“Tenía poca tolerancia a los sonidos, y resistencia a realizar actividades que implican ensuciarse las manos o que contenían diferentes texturas”* (Entrevistada nº8).

A partir de las diferentes respuestas obtenidas en las entrevistas podemos observar que los docentes mencionan las principales características del TEA destacadas por los autores referentes y enumeradas en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), en donde se caracteriza al TEA con deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento (intereses o actividades). A su vez, mencionan otra característica que refiere Roboredo (2016) y que se encuentra en los alumnos de los entrevistados, la cual se presenta como alteración sensorial atípica.

PRINCIPALES PARTICULARIDADES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN ALUMNOS CON TEA.

Para poder dar cuenta del proceso de aprendizaje de la escritura en alumnos con TEA, consideramos fundamental retomar el concepto de escritura planteado por Kaufman (2015) entendido como el sistema de notación gráfica, el mismo consiste en conocer los elementos (letras y signos) y las reglas que lo rigen.

A partir del análisis de las entrevistas, decidimos presentar los resultados considerando dos aspectos del desarrollo de la escritura a los que alude Kaufman (2015), ellos son: escritura no convencional y sistema de escritura.

En relación a la escritura no convencional, sólo dos de los entrevistados mencionan que sus alumnos accedieron a esta. En palabras del entrevistado n°2: *“Puede realizar trazos y curvas entrecortadas cuando se trata de tildar palabras (por ejemplo, cuando debe elegir entre dos la correcta)”*. Por otra parte, el entrevistado n°1 expresa: *“Estaba realizando los primeros pasos en cuanto a la escritura, sólo rayaba”*. Siguiendo lo mencionado por Kaufman (2015) las escrituras no convencionales se caracterizan por la realización de grafismos primitivos, escrituras sin control, las unigráficas, entre otras.

En cuanto al sistema de escritura alcanzado, los entrevistados refieren que las respuestas de sus alumnos varían en función al nivel logrado. Kaufman (2015) diferencia cuatro niveles de escritura, dentro de ellos podemos encontrar: la escritura diferenciada, escritura silábica, escritura silábico alfabética y escritura alfabética.

En primer lugar, en consideración con la escritura diferenciada, dos de los entrevistados comentaron que sus alumnos presentaban dicha escritura, ya que copiaban letras, o palabras del pizarrón. Tomando los aportes de Kaufman (2015), en este nivel se presentan diferentes escrituras de palabras que no siempre presentan relación con la sonoridad.

En segundo lugar, encontramos dos respuestas que corresponden a las escrituras silábicas las cuales aparecen cuando los niños comienzan a tomar en cuenta el aspecto sonoro de la palabra. (Kaufman, 2015) Como menciona una de las docentes: *“El desarrollo de la escritura se realizaba mediante el copiando del pizarrón, la asociación de fonemas, unión de palabras”* (entrevistada n°3)

En tercer lugar, en dos de las respuestas obtenidas, se mencionan elementos propios de la escritura silábico alfabética cuya particularidad es que los niños logran reconocer la sonoridad silábica en algunos casos, mientras que en otros sólo la sonoridad fonética. (Kaufman, 2015). Como describen los entrevistados: se realiza el dictado por letras o por sílabas en función a la familiaridad con la palabra. En palabras de la entrevistada n°6: *“El alumno ingresó sabiendo el nombre de algunas de las letras del abecedario, a esos nombres que él conocía se le fue dando sonido. Él decía la EME y nosotros fuimos diciendo sí, su sonido es MMMM. De a poco fue incorporando el sonido y haciendo la correspondencia fonema-grafema.”*

En función a los datos obtenidos por los ocho docentes de alumnos con TEA, podemos deducir que, hasta el momento ninguno de esos ocho alumnos ha logrado alcanzar el nivel de escritura alfabético. Entendiendo a este último como un proceso de construcción del sistema de escritura, en donde el niño se apropia de cada letra para cada fonema. (Kaufman, 2015)

De acuerdo a lo planteado con anterioridad y aludiendo a lo propuesto por Valdez (2016) respecto a las pluralidades y diferencias dentro del TEA podemos pensar en las particularidades que subyacen al proceso de aprendizaje de escritura en alumnos con TEA. Más allá, de los diferentes niveles de escritura alcanzados por los ocho alumnos con TEA de las docentes entrevistadas, podemos mencionar que las particularidades varían de acuerdo al estilo de aprendizaje propio de cada alumno con TEA. En palabras de Edelson (2009), los docentes deben evaluar el estilo de aprendizaje del alumno, ya que estos aprenden de diversas formas. Según lo dicho por la entrevistada n°6 *“En las letras que presenta mayor dificultad son las que tienen*

sonido similar, como /x/ /s/ /z/. Es por ello que, las imágenes fueron de gran ayuda, también tener un abecedario de soporte en la mesa. Dado que él aprende con mayor facilidad a partir de lo visual”

TÉCNICAS DE EJERCITACIÓN DE LA MOTRICIDAD FINA

Esta tercera categoría fue constituida después de conocer e indagar los desafíos presentes en el proceso del aprendizaje de la escritura y las particularidades de los alumnos con TEA mencionadas por los docentes. Durante el desarrollo de las entrevistas se vislumbró que siete de los ocho docentes entrevistados refirieron una mayor dificultad en sus alumnos en cuanto al proceso de aprendizaje de escritura y sus particularidades; es por ello que nos interesamos en saber cuáles fueron las técnicas empleadas para ejercitar y favorecer el desarrollo de la motricidad fina y de la escritura.

Una de las dificultades latentes en el aprendizaje de la escritura, mencionada por los docentes entrevistados respecto a sus alumnos con TEA, es la alteración sensorial atípica (Reboredo, 2016). La misma se hizo presente en la prensión del lápiz, manifestándose en la sensibilidad sensorial y poca fuerza motora. Tal como comenta la entrevista n°5 *“Presentaba rechazo en la prensión del lápiz debido a su dificultad táctil, primeramente, se tuvo que trabajar texturas para que luego se produzca el agarre del lápiz, se trabajó con masas, en donde creaba, con tierra, arena, pintar con las manos y luego con pinceles.”*

Más allá de la dificultad, todos los entrevistados concuerdan en la mayoría de las técnicas de ejercitación para la motricidad fina, entre ellas encontramos: el uso de plastilina / masas, hilo de enhebrar, juegos de encastre, rasgado de papel, fibrones adaptados, materiales con diferentes texturas, el uso de pizarras móviles, la ampliación de la hoja, la realización de diferentes recorridos grafomotores y trazados, el empleo de pinceles y sellados con corchos, entre otras. La entrevistada n°8 lo expresa de la siguiente manera: *“Se estimula a través de diferentes recursos desde el trazado por líneas de puntos,*

uso de marcadores, trozado, uso de la tijera, punzón”. Dichas técnicas coinciden con lo que Edelson (2009) considera necesario realizar previamente al desarrollo del aprendizaje de la escritura.

Consideramos fundamental tomar el aporte de Bruner (1983) quien plantea el concepto de andamiaje; donde el rol del docente consiste en facilitar el aprendizaje, en este caso, de la adquisición de la escritura mediante el empleo de las técnicas. En palabras de la entrevista nº3. *“Las dificultades y resistencias que se presentaron fueron en cuanto a la presión del lápiz; se ha trabajado utilizando soporte para los dedos, lápices gruesos, colocarle plastilina al lápiz, apoyo del docente tomando la mano del alumno y ejemplificando el uso correcto del mismo, etc.”* Borzone de Manrique (2015) hace referencia a la importancia del accionar del docente dentro del aula, ya que es quien modela el comienzo de la tarea propiciando en este caso, técnicas de ejercitación de la motricidad fina para lograr el aprendizaje de la escritura en los alumnos con TEA.

RECURSOS PARA LA IDENTIFICACIÓN ENTRE GRAFEMA Y FONEMA.

Retomando los aportes realizados por Kaufman (2015) acerca del proceso de aprendizaje de la escritura podemos sostener que los niños adquieren diferentes modalidades hasta constituir nuestro sistema alfabético. Por otra parte, Bettinelli & Mullen (2020) también hacen mención al proceso de la escritura, en donde la atención se divide entre el aprendizaje del grafismo y su correspondencia fonológica.

Los recursos empleados para la identificación entre grafema y fonema que emplearon los entrevistados para con sus alumnos con TEA, se pueden analizar a partir de la división de dos tipos de recursos. Por un lado, nos encontramos con el empleo de la oralidad para la adquisición de la relación grafema - fonema *“Se acompaña el proceso de aprendizaje con el lenguaje*

verbal, a la hora de trabajar una palabra (acompañada de la imagen) se pronuncia los sonidos señalando letra a letra.” (Entrevistada nº 8).

Por otro lado, los recursos más utilizados fueron los materiales concretos, por ejemplo: letras móviles, pictogramas, imágenes. Tal como lo expresan la entrevistada nº6: *“Los recursos que empleamos fueron letras móviles, apoyos visuales rotulados, tarjetas con dibujos, cuentos con pictogramas, etc.”*

Para concluir tomamos los aportes de Gannio (2016), en donde expresa la importancia de los recursos utilizados para favorecer el aprendizaje del principio alfabético, el cual consiste en la adquisición de la relación entre grafema y fonema. Una vez logrado este principio se procede a la adquisición de la escritura alfabética. Como describimos con anterioridad y a partir de lo comentado por los docentes de los alumnos con TEA, aún no han logrado acceder a este nivel. Sin embargo, se pudo visualizar ciertas aproximaciones a la relación existente entre grafema y fonema. Como hace mención el entrevistado nº4: *“Los fonemas que le costaban más asociar con su grafema eran la /r/, /y/, /q/. Es por ello que, se trabajó con imágenes y recursos auditivos. Siempre trabajando por repetición.”*

5. CONCLUSIONES

En este apartado final, intentaremos arribar a aquellas conclusiones que permitan, de una manera reflexiva, dar cuenta de los aportes que enriquecen a nuestra práctica psicopedagógica.

En primer lugar, retomamos el objetivo general que orientó nuestro proceso de investigación, el mismo consiste en describir los inicios del aprendizaje de la escritura en alumnos con TEA desde la perspectiva de los docentes de una escuela primaria de gestión privada de la ciudad de Federal (Entre Ríos, Argentina).

A partir de lo recolectado en cada una de las entrevistas y poniéndolo en diálogo con el marco teórico, pudimos visualizar las diferentes sintomatologías dentro del TEA; lo cual nos permitió pensar las diversas formas en que estos alumnos tienen a la hora de desarrollar el aprendizaje de la escritura.

En función a las mismas, podemos destacar la importancia de conocer las características del TEA, entre ellas prevalecieron dificultades en la interacción social, en las habilidades comunicacionales, conductas repetitivas y estereotipadas, en la rigidez e inflexibilidad del pensamiento y alteración sensorial atípica. Las mismas nos permiten pensar en cómo lograr una intervención adecuada, al momento de brindar las herramientas que favorecen el desarrollo de la escritura.

Según lo manifestado por las entrevistadas, la característica que mayoritariamente prevaleció en consonancia con el aprendizaje de la escritura es la alteración sensorial atípica. Esto nos permite indagar en otro de los principales resultados obtenidos, las cuales son las diferentes técnicas empleadas por los docentes para favorecer el inicio del aprendizaje de la escritura en alumnos con TEA.

Lo explicitado pone de manifiesto la relevancia del empleo de técnicas de ejercitación de la motricidad fina previo al aprendizaje de la escritura en alumnos con TEA.

En relación a la modalidad de trabajo de los docentes entrevistados, las técnicas empleadas para los alumnos con TEA fueron: el uso de plastilinas, hilo de enhebrar, juegos de encastrados, rasgado de papel, fibrones adaptados, materiales con diferentes texturas, el uso de pizarras móviles, ampliación de la hoja, la realización de diferentes recorridos grafomotores y trazados, el empleo de pinceles y sellados con corchos, entre otras. Cabe recordar que las mismas fueron utilizadas en función a las particularidades de cada alumno con TEA y su propio proceso de aprendizaje.

Retomando el objetivo general que orienta nuestro proceso de investigación, otro de los resultados relevantes obtenidos fueron las peculiaridades en el desarrollo de adquisición del proceso de aprendizaje de la escritura en alumnos con TEA. De acuerdo a lo enunciado por los entrevistados, ninguno de esos alumnos aún no ha logrado acceder a un nivel de escritura alfabético.

Lo expresado, pone de manifiesto los diferentes niveles de escritura a los cuales los alumnos con TEA han alcanzado, en conjunto con el acompañamiento de sus docentes y el empleo de las técnicas ejercitadas. Los niveles de escritura adquiridos por estos alumnos son: sistema de escritura no convencional, escritura diferenciada, escritura silábica y escritura silábico alfabética.

Recapitulando los principales resultados obtenidos y a partir de una mirada interpretativa desde la psicopedagogía podemos pensar en las particularidades del aprendizaje de la escritura de los alumnos con TEA; los mismos varían en función al estilo propio de aprendizaje de cada alumno, a las técnicas empleadas para propiciar dicha apropiación y el rol de andamiaje del docente para facilitar el aprendizaje, en este caso, el de la escritura.

Esta investigación nos permite acercarnos a nuevas formas de intervenir en el aprendizaje de la escritura en alumnos con TEA. En primer lugar, tener en cuenta que el TEA no es una Dificultad Específica del Aprendizaje. Asimismo, requiere de un abordaje psicopedagógico que permita acompañar las diferentes formas de aprender, conociendo los desafíos que soslayan en la particularidad del proceso de escritura.

En segundo lugar, otro de los posibles aportes al quehacer psicopedagógico es la experiencia singular de cada alumno con TEA en el proceso de escritura. Entendiendo que, en cada una de ellas, se desarrolla un abanico de particularidades propio de cada aprendiente; en donde la psicopedagogía deberá considerar al aprendizaje y a la escritura como una experiencia en sí y que, en ocasiones excede el marco escolar.

Refiriéndonos a las limitaciones encontradas en dicho proceso investigativo, podemos mencionar la escasa bibliografía específica psicopedagógica, por un lado, en relación al proceso de escritura propiamente dicho. Y por otro, las insuficientes investigaciones psicopedagógicas respecto al TEA. Ambas limitaciones, obstaculizaron parcialmente la investigación, ya que consideramos que los aportes psicopedagógicos hubiesen resultado enriquecedores para dicha temática; pero a su vez, motivó a dar inicio a nuestra investigación.

En concordancia a lo expresado anteriormente, nos posibilita pensar en futuras investigaciones que ahonden la relación en los modos de abordaje entre el ámbito clínico y educacional, lo que permitiría visualizar las particularidades del diagnóstico en sí y el abordaje áulico posibilitando enriquecer la práctica docente a través de intervenciones psicopedagógicas propiamente dichas.

Otra futura investigación posible, sería el aporte de la clínica psicopedagógica en el proceso de aprendizaje de la escritura en niños con TEA. Lo cual permitiría visualizar la singularidad de cada niño proporcionando nuevas estrategias y recursos al proceso de aprendizaje de la escritura.

A modo de cierre, mencionamos que el proceso de aprendizaje de la escritura en alumnos con TEA continúa siendo un desafío, no solo para la psicopedagogía sino también para la práctica docente. A su vez, destacar que dicha investigación podría tomarse como antecedentes para futuras investigaciones, con el fin de enriquecer tanto la práctica psicopedagógica, como así también, la teoría que la sustenta.

6. REFERENCIAS

- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington, VA.
- Beatti, S., Matos, A. & Prieto, M.(2019). *Ansiedad, Toc y conductas problemáticas en autismo*. Paidós.
- Bettinelli, C. & Mullen, C. (2020). Cómo desarrollar habilidades de escritura. En R. Pearson(coord.). *Una forma diferente de aprender. Tratamiento psicopedagógico*. (pp. 667 – 720). Paidós.
- Borzzone de Manrique, A. M. (2015). *Leer y escribir a los 5*. Aique Educación.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Paidós.
- Cadaveira, M. &Waisburg, C. (2016). *Autismos. Guía para padres y profesionales*. Paidós.
- Ceriani, L. &Magrane, M. (2020). Precursores de la lectoescritura en el nivel inicial.*Una forma diferente de aprender. Tratamiento psicopedagógico*. Paidós.
- Chávez Gutiérrez, M. E. (2016). *Análisis de los problemas de escritura y la atención de estudiantes de primaria con TEA (Trastorno del Espectro Autista), que asisten al Centro de Desarrollo Humano Neuroterapeuta en Rorhmoser Pavas, San José*. Disponible en: <https://repositorio.uned.ac.cr/bitstream/handle/120809/1585/Ch%c3%a1v>

[ez%20Guti%c3%a9rrez%20Marta%20Eugenia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Edelson, S. M. (2009). *Estilos de aprendizaje*. Centro para el estudio del Autismo.

Gannio, F. (2016). *La escritura en el jardín de infantes. Pequeños escritores, grandes desafíos*. Bonum.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.

Kaufman, A. M. (2015). *Leer y Escribir: el día a día en las aulas*. Aique Educación.

Laplana, G. & Lavernia, X. (2015). Reeducación de la Escritura y Método: La Grafología como Herramienta del Trabajo Social. *CIMIE15*. 4° Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Disponible en: <http://amieedu.org/actascimie15/wpcontent/uploads/2016/06/Contribution130.pdf>

Ley 26.206 (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional*. Boletín oficial de la República Argentina.

Ley 27.034 (2014, 19 de noviembre). *Ley de Interés Nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. Boletín oficial de la República Argentina.

- Lovari, C (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA)*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- Lovari, C. (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- Pearson, R. (2020). Dificultades específicas y no específicas del aprendizaje. En R, Pearson. (coord.) *Una forma diferente de aprender. Tratamiento psicopedagógico*. (pp. 39 – 64). Paidós.
- Rattazzi, A. (2018). *Sé amable con el autismo. Guía de navegación para todos*. Grijalbo.
- Reboredo, C. (2016). *Espectro autista. Derribando mitos, construyendo realidades. Guía práctica para padres y profesionales*. Editorial Doble/E.
- Resolución N° 311/16. (2016, 15 de diciembre). *Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad*. Consejo Federal de Educación.
- Rosenfeld, S. & Sujarchuk, S. (2018). Autismo: lenguaje, cuerpo y escritura. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*.(XXIX), 330-333.
- Tomé, J. M. (2018). *Educación Inclusiva. Teorías y prácticas de la enseñanza en escuelas primarias*. Lugar.

Valdez, D. (2016). *Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Paidós.

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial crítica.

7. APÉNDICE

MODELO DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

1. ¿Dónde estudio? ¿Ha realizado alguna especialización?
2. Durante su trayectoria, ¿Ha trabajado con alumnos en inclusión escolar?
¿Tuvo la experiencia de tener alumnos con Trastorno del Espectro Autista?
3. ¿Cómo ha sido la experiencia? ¿El trabajo ha sido desarrollado en equipo? ¿De qué manera? ¿Quiénes conformaban dicho equipo?
4. ¿Puede mencionar brevemente las características que presentaban sus alumnos con TEA?
5. ¿Podría comentarnos acerca del desarrollo de la escritura en estos alumnos? ¿Cuáles eran las principales particularidades?
6. Previo al desarrollo de la prensión del lápiz, ¿Recuerda si en estos alumnos debió emplear recursos para la ejercitación de la motricidad fina? ¿Cuáles?
7. En cuanto a las primeras aproximaciones a la prensión del lápiz, ¿Se presentaron algunas dificultades y/o resistencias? ¿Cómo ha sido trabajado?
8. ¿Cómo ha sido desarrollada la enseñanza del abecedario en alumnos con TEA con los que han tenido experiencia? ¿Cuáles fueron las dificultades observadas en este aspecto en particular? ¿Qué letras presentan mayor dificultad? ¿Qué estrategia se utilizó?
9. ¿Qué recursos diseñaron para el reconocimiento de la relación entre fonema y grafema en dichos alumnos? ¿Cuáles fueron las dificultades observadas en este aspecto en particular? ¿Cuáles han sido los fonemas y grafemas con mayor dificultad para la adquisición?
10. ¿Cuáles fueron los logros alcanzados por sus alumnos con TEA en cuanto al aprendizaje de la escritura a lo largo del curso?

7.2 MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada: "El proceso de aprendizaje de la escritura en alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Un aporte desde la Psicopedagogía considerando la perspectiva docente", cuyas responsables son Panozzo Zénere, Paola DNI: 36.558.108 y Pereyra, Florencia DNI: 40.019.849.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es describir el aprendizaje de la escritura de alumnos con Trastorno del Espectro Autista desde la perspectiva de los docentes de una escuela primaria de gestión privada de la ciudad de Federal (Entre Ríos, Argentina).

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán ocho entrevistas a docentes que hayan tenido experiencia en el área de Lengua con alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No.25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo.....DNI..... acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:.....

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellido: Roxana Paola Panozzo Zéner.

Nacionalidad: Argentina. **Dirección:** Sargento Cabral 1440, Federal (E. R.)

DNI: 36.558108 **Fecha de nacimiento:** 27/10/1991

E - mail: rpanozzozenere@gmail.com **Teléfono:** 3454-656091

FORMACIÓN ACADÉMICA

Formación Secundaria: 2003-2009: Instituto de Educación Secundaria D-100 "Divina Providencia". Título: "Polimodal en la modalidad de Ciencias Naturales y Técnico en Producción Agropecuaria".

Formación Terciario: 2017-2021: Instituto Superior del Profesorado "San Benito" D-93. Título: "Profesora de Educación Secundaria en Psicología"

Formación Universitaria: 2010-2015: Pontificia Universidad Católica Argentina "Teresa de Ávila". Título: "Asistente Psicopedagógica".

Formación ampliatoria: 2018-2019: Universidad de Concepción del Uruguay. Postítulo: "Especialización Docente en Neurociencia Cognitiva aplicada a la Educación". 2021-2022: Universidad del Museo Social Argentino & Fundación Archipiélago. Postítulo: "Actualización académica en educación inclusiva: La educación inclusiva en el aula y en la escuela".

EXPERIENCIA LABORAL

Experiencia Profesional Docente: 2016 hasta la actualidad: Escuelas de Educación Secundaria de modalidad Orientadas, de Jóvenes y adultos y Agrotécnica. 2021 hasta la actualidad: Profesorados de Educación Superior.

Experiencia Profesional No Docente: 2016-2018: C.E.T. "Asociación Argentina de Equinoterapia y Rehabilitación para Personas con Discapacidad". 2016-2021: Prestación en Discapacidad "Maestra de Apoyo".

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre y apellido: Pereyra, Florencia.

Nacionalidad: Argentina. **Dirección:** Riccheri 1446, 5to B (Rosario, Santa Fe).

DNI: 40.019.849 **Fecha de nacimiento:** 27 - 12 - 1996.

E - mail: florenciapereyra32@gmail.com **Teléfono:** 3388 - 463144.

FORMACIÓN ACADÉMICA

Formación Secundaria: 2009 - 2014: Escuela Secundaria Media n°7. Bachiller en Ciencias Sociales. General Villegas, provincia de Buenos Aires.

Formación Terciario: 2017- 2020: Instituto de Formación Docente y Técnica n°14. Título: Psicopedagoga. Lincoln, provincia de Buenos Aires.

EXPERIENCIA LABORAL

Mayo 2021 - septiembre 2021: Casa Azul (Centro Educativo Terapéutico) Rosario, Santa Fe. **Función:** Maestra de Apoyo a la Inclusión Escolar. Tratamiento psicopedagógico.

Mayo 2021 - diciembre 2021: Del Campus (Servicios pedagógicos y de Salud) Rosario, Santa Fe. **Función:** Maestra de Apoyo a la Inclusión Escolar.

Agosto 2021 - actualidad: CERIN (Centro de Rehabilitación Infantil) Rosario, Santa Fe. **Función:** Psicopedagoga; Coordinación CET (Centro Educativo Terapéutico); Docente de sala.