



TRABAJO FINAL

Presentado para acceder al título de la carrera

Ciclo de Complementación Curricular

De

**Licenciatura en Psicopedagogía
(Reconocimiento a la Trayectoria)**

Título:

“Estrategias de enseñanza de la lectura que emplean docentes de primer grado de escuelas públicas de la Ciudad de Salta cuando tienen incluidos, entre sus estudiantes, niños o niñas con diagnóstico de TEA”.

Autoras:

Mackluf, Bárbara Jimena – DNI N° 38.274.885

Toconás, Cynthia de los Ángeles – DNI N° 33.495.553

Directora:

Lic. O' Sullivan, Cinthia

Lugar:

Sede Rosario

Fecha de Presentación:

01/09/2023

“ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA QUE EMPLEAN DOCENTES DE PRIMER GRADO DE ESCUELAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE SALTA CUANDO TIENEN INCLUIDOS, ENTRE SUS ESTUDIANTES, NIÑOS O NIÑAS CON DIAGNÓSTICO DE TEA”.

AUTORA:

Mackluf, Bárbara Jimena – DNI N° 38.274.885



Firma de Autora

AUTORA:

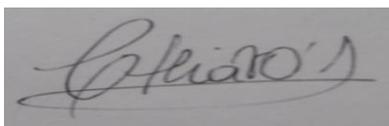
Toconás, Cynthia de los Ángeles – DNI N° 33.495.553



Firma de Autora

DIRECTORA:

Lic. O' Sullivan, Cinthia



Firma de Directora

AGRADECIMIENTOS

A la Licenciada Cinthia O`Sullivan, por acompañarnos a lo largo de este trayecto con dedicación, brindando siempre las correcciones y orientaciones precisas que nos permitieron poder llegar a esta instancia.

A las profesionales entrevistadas que con sus aportes y conocimientos nos permitieron resignificar y repensar la práctica profesional desde una mirada más inclusiva e integral.

A nuestras familias por ser el sostén de nuestra formación personal y profesional, por brindarnos un apoyo incondicional, por acompañarnos y contenernos durante este proceso.

A nuestros seres queridos y especiales que ya no están aquí para disfrutar con nosotras de este momento, pero que nos han marcado en la vida y tanto han aconsejado, aportado y guiado para llegar a esta instancia.

A nuestros amigos que han brindado sus palabras de aliento para seguir adelante a pesar de las dificultades que se nos presentaban.

A mi amiga, colega y compañera de tesina por haberme sostenido y acompañado durante esta trayectoria, por su compromiso y corresponsabilidad para el desarrollo del trabajo de campo.

RESUMEN

El presente trabajo busca conocer estrategias de enseñanza de la lectura que emplean docentes de primer grado de escuelas públicas de la ciudad de Salta cuando tienen, entre sus estudiantes, niños/as en PPII con diagnóstico de TEA, ubicando las valoraciones que estos maestros tienen acerca de las mismas. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes, seleccionados al azar, para poder analizar e interpretar sus dichos a la luz del Marco Teórico. Esta investigación sigue una metodología de tipo cualitativa con un enfoque intencional y un diseño flexible, no experimental, con un alcance de tipo transversal, la cual se implementó para organizar, planificar y analizar la recolección de datos empíricos, los cuales permitieron concluir en la mirada inclusiva que manifiestan las docentes entrevistadas, al referir que en una primera instancia no se modifican las estrategias de enseñanza de la lectura cuando entre sus estudiantes se encuentran niños/as con diagnóstico de TEA, pero tomando en consideración la singularidad, el estilo de aprendizaje y los intereses de cada niño/a en particular, si es necesario implementar nuevas estrategias que atiendan a la diversidad presente en el grupo clase. Esto permite re-pensar en el cambio paradigmático que atraviesan las escuelas de Salta y la importancia de reflexionar acerca del rol del/la psicopedagogo/a como actor activo en este proceso, que implica un trabajo de corresponsabilidad en donde todos los actores involucrados en la enseñanza de la lectura, participen de manera conjunta logrando que los/as alumnos/as adquieran aprendizajes perdurables y significativos.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza de la lectura – Estrategias de enseñanza de la lectura – Trastorno del espectro autista – Educación inclusiva.

ÍNDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCION	6
MARCO TEORICO	9
1. La enseñanza de la lectura	9
1.1 El proceso de leer.	9
1.2 Niveles en el proceso de aprendizaje de la lectura	10
1.3 Métodos de la enseñanza de la lectura	11
2. Proyecto de inclusión	12
2.1 Educación inclusiva	12
2.2 Políticas educativas inclusivas	13
2.3 Proyecto pedagógico individual de inclusión	14
3. Trastorno del espectro autista	16
3.1 Definición y origen	16
3.2 Manifestaciones habituales en niños/as con diagnóstico TEA	18
3.3 Estilos de aprendizaje en niños/as con TEA	20
METODOLOGIA	21
RESULTADOS	25
CONCLUSIONES	34
REFERENCIAS	37
ANEXOS	39
RESEÑAS CURRICULAR	41

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo intenta conocer estrategias de enseñanza de la lectura que emplean docentes de primer grado de escuelas públicas de la ciudad de Salta cuando tienen, entre sus estudiantes, niños/as en PPII con diagnóstico de TEA. Para poder profundizar en esta temática, se plantearon los siguientes objetivos específicos: Indagar acerca de estrategias de enseñanza que emplean docentes de primer grado para iniciar a sus estudiantes en procesos de lectura; ubicar si las estrategias anteriores, difieren, o si se emplean otras cuando, entre las y los estudiantes, se encuentran niños/as incluidos con diagnóstico de TEA; y situar valoraciones que los/as mencionados/as docentes expresan respecto a diversas estrategias de enseñanza de lectura empleadas en primer grado cuando, entre sus estudiantes, se encuentran o encontraron niños/as con diagnóstico de TEA.

Considerando la temática de este trabajo, se menciona que no se han encontrado antecedentes específicos que hayan servido de base concreta para el origen de la investigación. Sí se ha podido ir recolectando información de manera fragmentada de estudios realizados sobre las variables abordadas, pero de manera independiente, por lo que se resalta la originalidad y peculiaridad del trabajo en función a lo novedoso del tema. Es importante considerar que lo que ayudó a formular la pregunta de investigación fue la práctica psicopedagógica en las escuelas y la diversidad de estilos de aprendizaje a los que se enfrentan hoy las/os docentes en el aula, lo cual genera una búsqueda continua de recursos por parte del/la docente a la hora de confeccionar y planificar estrategias que permitan promover aprendizajes significativos.

La información recolectada en relación a las diferentes variables relacionadas con el problema de investigación fue de gran utilidad para contextualizar el abordaje del presente Trabajo de Campo. En función de las mismas se elaboró el Marco Teórico, el cual está dividido en tres capítulos. El primero se refiere a la enseñanza de la lectura, en donde se desarrollan las categorías del proceso de leer, los niveles que implican este proceso de aprendizaje y los métodos de

enseñanza conocidos para el aprendizaje de la lectura.

En el segundo capítulo, se detallan aspectos relevantes relacionados al proyecto de inclusión, mencionando lo referido a la Educación Inclusiva, las políticas educativas que dan lugar a esta educación y al Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPII).

En el tercer y último capítulo, se propone un recorrido sobre las implicancias del Trastorno del Espectro Autista (TEA) considerando su origen, sus manifestaciones habituales y el estilo de aprendizaje que pueden llegar a presentar los/as niños/as con esta condición.

Seguidamente se presenta el apartado de las consideraciones metodológicas que organiza la recolección, el ordenamiento y el análisis de la información empírica. Esta investigación sigue una metodología de tipo cualitativa con un enfoque intencional y un diseño flexible, no experimental, con un alcance de tipo transversal, que parte de interrogantes a partir de entrevistas semiestructuradas a seis docentes de primer grado de escuelas públicas de Salta Capital, elegidas al azar. Posteriormente, para analizar los decires de las realidades subjetivas de la muestra, se buscó interpretar los resultados obtenidos de los registros orales, realizando una transcripción de sus diversas valoraciones acerca de estrategias empleadas para la enseñanza de la lectura, cuando entre sus estudiantes a cargo, tuvieron niños/as con diagnóstico de TEA.

En referencia al capítulo de Resultados, la información obtenida en dichas entrevistas fue analizada a través de un cuadro de doble entrada en donde, por un lado, se situaron los objetivos específicos y, por otro, los decires de las docentes con el fin de organizar la información. Posteriormente se contrastaron y analizaron los decires, tomando como referencia una lectura global y significativa del Marco Teórico, buscando dar respuesta a los objetivos planteados.

A modo de cierre se presentan las Conclusiones finales del Trabajo de Campo, las cuales intentan aportar datos que invitan a la reflexión psicopedagógica, buscando abrir nuevos interrogantes acerca del rol que ocupa el/la psicopedagogo/a en este cambio paradigmático al cual se enfrentan las

instituciones educativas, el cual, demanda repensar un rol activo de todos los actores involucrados dentro la construcción de estrategias de enseñanza, en este caso, de la lectura, y de la importancia del trabajo en corresponsabilidad para acompañar la construcción de aprendizajes.

MARCO TEORICO

1- La enseñanza de la lectura.

1.1 El proceso de leer

Se presentan aquí algunas consideraciones sobre las denominaciones y conceptualizaciones teóricas que refieren a la lectura de acuerdo a diversos autores.

La RAE (real academia española) define a la lectura como interpretación del sentido de un texto. Como proceso mental, es una traducción de símbolos a ideas en la que se aprehende determinada información.

Así mismo, la palabra lectura proviene del latín *lectura* que significa leer, también se denomina a aquella obra o texto que se lee.

La investigación de la lectura comenzó a desarrollarse durante los años sesenta y setenta a partir de los progresos de algunas disciplinas como la psicología cognitiva, la lingüística y de diversos estudios sobre inteligencia artificial.

Dentro de estas investigaciones, encontramos al pedagogo brasileño Paulo Freire, quien, a través de su práctica educativa, reflexionó y planteó un método para la enseñanza de la lectura y la escritura fundamentado en el hecho de que el acto de leer se configura en una búsqueda de tratar de comprender el mundo.

La lectura, para el pedagogo brasileño, circula por una revisión crítica del mundo destinada a su comprensión (Freire, 2000).

Al leer, el lector no realiza una transposición de significados del texto, sino más bien construye activamente su interpretación a partir de sus conocimientos y su intención de lectura lo cual le permite crear nuevo sentido de eso que lee.

Leer es imaginar nuevos campos de sentidos posibles y abrirse al cuestionamiento reflexivo de lo dado en un texto escrito, Según Cantú (2011) “En la lectura, el sujeto se ve enfrentado con objeto diferente de si (lenguaje escrito) del cual intenta dar cuenta apelando a procedimientos diferenciales enraizados en su constitución subjetiva” (p.20).

De este modo, el acto de leer correspondería con una posición de sujeto que

toma el lector para apropiarse e interpretar el texto en cuestión.

Según Freire (1989) el acto de leer estaría determinado no sólo por la búsqueda comprensiva de lo leído, sino que también por la asociación de la experiencia escolar con la cotidianidad mediante la comprensión crítica del contexto social de la realidad.

Por lo tanto, la enseñanza de la lectura, es un proceso complejo, del cual no se desprende un único método de enseñanza. Requiere de un proceso planeado, acompañado y de mucha constancia.

Leer supone, sobre todo, un proceso de construcción de sentidos.

1.2 Niveles en el proceso de aprendizaje de la lectura

En este apartado, se hace importante mencionar algunos niveles que atraviesa el proceso lector, para poder comprender luego cuales son las estrategias más eficaces a la hora de poner en marcha este proceso en las aulas, sobre todo cuando se trata de favorecer el aprendizaje de niños/as que se inician en este proceso y entre los cuales nos encontramos con niños/as con TEA.

Los niveles de lectura son las distintas fases por las que pasa un/a niño/a durante el proceso de aprender a leer. Fueron estudiados por primera vez en 1979 por Emilia Ferreiro en su obra "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". Según esta autora (1997) los/as niños/as pasan principalmente por tres etapas cuando están aprendiendo a interpretar textos escritos: etapa pre silábica, etapa silábica y etapa alfabética.

Cada etapa se caracteriza por la presencia o ausencia de dos aspectos fundamentales a la hora de entender palabras o textos escritos.

- El primero de estos, es el aspecto cualitativo. Se refiere a cómo se interpretan los sonidos de cada una de las letras. El/la niño/a que domine este aspecto será capaz de identificar cuáles son las letras que forman las palabras, cuál es su sonido y en qué orden están presentes.
- El segundo aspecto es conocido como cuantitativo. Tiene que ver con la forma escrita de la palabra; por ejemplo, con cuántas letras la forman y si su representación gráfica es larga o corta.

Así, en la etapa pre silábica el/la niño/a no domina ninguno de los dos

aspectos. Al entender el cuantitativo, avanzaría hasta la etapa silábica, mientras que la alfabética se alcanzaría cuando sea capaz de comprender ambos aspectos.

Estas etapas mencionadas implican lo siguiente:

Etapas pre- silábica: El primer nivel de la lectura surge cuando se le pide a un/a niño/a que interprete el significado de una palabra o un texto escrito, pero no es capaz de dominar ninguno de los dos aspectos anteriormente mencionados. Así, el/la niño/a se inventará el significado de lo que está escrito, o directamente defenderá que no tiene ninguno. La imaginación es el componente principal que utilizan los/as niños/as para interpretar las palabras escritas en esta etapa.

Etapas silábica: Esta segunda etapa se alcanza cuando el/la niño/a ha comprendido el aspecto cuantitativo de la lectura; es decir, cuando logra diferenciar principalmente el tamaño de la palabra escrita. Como todavía no comprende el significado de cada una de las letras, el/la niño/a deducirá que una palabra larga representa cualquiera de las que ya conoce.

La principal diferencia entre este segundo nivel y el primero, es que el/la niño/a intentará leer la palabra, en ocasiones tratando de seguir las sílabas con su dedo. Así, aparece por primera vez la intención de interpretar el texto escrito en lugar de simplemente inventarse el significado.

Etapas alfabética: Una vez que el/la niño/a domina también el aspecto cualitativo de la lectura, es capaz de empezar a distinguir las diferentes letras entre sí y a interpretarlas. De esta manera, por primera vez podrá tratar de leer realmente lo que está escrito. El sujeto se ha iniciado entonces en el proceso de la lectura.

1.3 Métodos de enseñanza de la lectura

Sabiendo las fases por las cuales el/la niño/a atraviesa en el proceso de aprender a leer, se hace más sencillo identificar en cuál de ellas se encuentra para luego poder buscar las estrategias que favorezcan dicho proceso, y esto va a ser el punto de partida para seleccionar un método de lectura que sea acorde a las características del grupo que tiene al frente el sujeto quien toma la

posición de enseñante en este proceso.

Así mismo, en la actualidad existen y coexisten diversos métodos de lectura los más conocidos, mencionados por Estalayo y Vega (2003) son:

- **Los métodos sintéticos:** aquellos que parten de la unidad más pequeña a la más compleja: fonético, silábico y alfabético.
- **Los métodos analíticos:** son los que parten de unidades mayores, concretas, como lo son las frases o las palabras para llegar más adelante a unidades más pequeñas o abstractas como son las sílabas y las letras, (método global)
- **Los métodos eclécticos:** aquellos que integran diferentes aspectos de los métodos sintéticos y analíticos. Se forman al tomar lo más valioso y significativo del método global y de los demás métodos para facilitar el aprendizaje de la lectura, este método se adapta a las características particulares de cada alumno/a.

2. Proyecto de inclusión

En este apartado se mencionarán algunos lineamientos generales acerca de los proyectos de inclusión y la normativa vigente para luego introducir la inclusión de niños/as con discapacidad y específicamente en niños/as con TEA.

2.1 Educación inclusiva

Lindqvist (1994), representante de la UNESCO, define a la educación inclusiva como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Al hablar de educación inclusiva, la UNESCO, guiada por la “Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza” (1960), involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y con la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as.

La educación inclusiva garantiza el derecho que tienen todas las personas, por el simple hecho de serlo, a acceder en igualdad de condiciones a una

educación de calidad. Para que la misma sea efectiva, es necesario el trabajo en corresponsabilidad, por parte de todos los actores que conforman la institución educativa para garantizar la trayectoria de los/as alumnos/as.

A partir de la ley nacional de educación n° 26.206 (2006), se plantea que la educación debe dar respuesta a la diversidad del alumnado, en este sentido, la educación inclusiva busca minimizar las barreras que impiden la participación de los estudiantes no dejando a nadie fuera del sistema educativo.

Esta ley de educación plantea una escuela inclusiva donde todo el alumnado debe sentirse valorado, respetado, incluido, escuchado, esto implica desarrollar formas flexibles de enseñanza, crear entornos participativos y asegurar una educación de calidad para todos.

2.2 Políticas educativas inclusivas

La Ley de Educación Nacional Argentina N° 26.206, dictaminada en el año 2006, dispone en su capítulo número ocho los artículos relativos a la Educación Especial.

Se remarca allí que esta modalidad debe regirse por el Principio de Inclusión, brindando atención a todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. La función de la educación especial es la de garantizar la integración, estableciendo procedimientos y recursos para identificar necesidades educativas, con el objeto de darles atención interdisciplinaria y posibilitar así una trayectoria educativa integral que permita el acceso a saberes tecnológicos, artísticos y culturales; contando con personal especializado que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común, asegurando la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.

Esta misma ley de educación también plantea que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, serán los encargados de:

- Asegurar el derecho a la educación en su territorio.
- Organizar, planificar, administrar y financiar el sistema educativo en su

jurisdicción.

- Aprobar el plan de estudios (currículo) de los diversos niveles según lo dispuesto por el Consejo Federal de Educación.
- Organizar y conducir las instituciones de gestión estatal.
- Autorizar y controlar a las instituciones educativas de gestión privada.
- Dar títulos y certificaciones de estudios.

El Estado Argentino, con la implementación de la Resolución del Consejo Federal de Educación N°311/16 (2016), y considerando como central el modelo de derechos humanos de la discapacidad reflejado en la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (2006), tiene un rol garante en el derecho de una educación de calidad para todos/as, favoreciendo las condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad.

Así mismo el proceso de inclusión social e integración escolar apunta a mejorar la calidad de vida y aprendizaje en un espacio de igualdad de oportunidades y a fomentar la participación. Está destinado a transformar y adecuar los sistemas educativos y todo entorno de aprendizaje ajustado a las características, los intereses y capacidades del/la niño/a en particular.

Conforme lo establece la resolución 311/16 el Sistema Educativo asegurará el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades. Para ello se debe contar con una propuesta de inclusión elaborada conjuntamente entre los equipos docentes del nivel y de la modalidad de educación especial, sustentado en el modelo social de la discapacidad. Dicho trabajo tenderá a fortalecer las prácticas inclusivas y diseñar los ajustes razonables en función de las barreras presentes en la institución y las necesidades individuales de los/as niños/as con discapacidad, todo esto se planteará en un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión.

2.3 Proyecto pedagógico para la inclusión

El PPII (proyecto pedagógico para la inclusión) es un documento fundamentado en las particularidades del estudiante.

Según la resolución 311/16 “PROMOCIÓN, ACREDITACIÓN, CERTIFICACIÓN Y TITULACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD” el PPII se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. Este debe ser revisado sistemáticamente según las evaluaciones periódicas que se realicen en concordancia con el PEI (proyecto educativo institucional).

Dentro de los lineamientos que plantea dicha resolución se sostiene que la planificación y desarrollo del PPII será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes informarán y acordarán con las familias las metas y responsabilidades de cada una de las partes a fin de que el estudiante con discapacidad desarrolle sus aprendizajes sin perder de vista el diseño curricular jurisdiccional, considerando a que el mismo no implique un currículum paralelo.

La ejecución del PPII será responsabilidad del equipo docente de la escuela, contando con los aportes y orientaciones del docente de educación especial, debido a que este documento debe ser confeccionado por el docente inclusor (maestro de grado) y el docente de apoyo a la inclusión, tal como lo establece la resolución mencionada. En este sentido este documento, es un instrumento de acción que permite plasmar las diferentes estrategias educativas diseñadas para garantizar la inclusión del estudiante con discapacidad en caso que lo requiera y así también las formas de evaluar y responsabilidades de cada una de las partes para que el/la estudiante desarrolle sus aprendizajes.

En este sentido, el Diseño Curricular Jurisdiccional será una guía que permita que el PPII se mantenga lo más cercano posible al mismo, haciendo las adaptaciones necesarias con el fin de permitir el acceso a los contenidos a abordar.

Todo PPII y las adecuaciones al abordaje de la enseñanza que en él se acuerden, deben tener en la mira la mejora de las posibilidades de desempeño autónomo de los/as alumnos/as, propiciando el aprendizaje en cada práctica bajo la noción de andamiaje y con base en la categoría de zona de desarrollo

próximo (ZDP).

Entendiendo al andamiaje como la ayuda provisional que le aporta el/la docente, que sirve de apoyo al estudiante en la construcción de sus nuevos aprendizajes, y que es retirada una vez que el estudiante es capaz de aprender de manera independiente. Mientras que la ZDP es la distancia entre lo que un/a niño/a puede hacer y aprender por sí mismo, y lo que puede hacer y aprender con la ayuda de una persona más experimentada.

Con la implementación de la Resolución del CFE N.º 311/16, en las distintas provincias, se ha avanzado en formular orientaciones para que cada estudiante sea contemplado en base a su realidad particular. El eje debe estar puesto en la equidad, en atender a las diferencias individuales y, para ello, es imprescindible proveer recursos necesarios que permitan la atención individualizada de los estudiantes cuando así lo requieren, y así garantizar igualdad en el derecho a la educación.

Se apuesta a que los PPII sean documentos vivos, es decir, que brinden información relevante sobre la trayectoria escolar del/la alumno/a y que permitan una continua revisión y reformulación desde una dinámica flexible.

Como ejes orientadores para realizar el PPII en alumnos/as con TEA se puede tener en cuenta la tipología del espectro autista, según parámetros de este diagnóstico, si lo tuviera. Esto es, comportamientos, intereses y/o actividades persistentes desarrolladas, interacción del estudiante con pares, con el/la docente del grupo, con los contenidos curriculares, con el fin de consignar las configuraciones a implementarse para favorecer la comunicación e interacción social.

3. Trastorno del espectro autista

3.1 Definición y origen

La palabra autismo proviene, etimológicamente, del prefijo griego “auto” que significa uno mismo, y el sufijo “ismo” que denota cierto tipo de tendencia o modo de estar. El significado de la palabra podría ser entonces, estar ensimismado o meterse en uno mismo.

La historia de las ideas relacionadas al autismo ha pasado por varios periodos

que reflejan las discusiones alrededor de la descripción de los trastornos del espectro autista y de su clasificación. El término autismo aparece por primera vez en la monografía *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*, redactada por Eugen Bleuler (1857–1939) para el Tratado de Psiquiatría dirigido por Gustav Aschaffenburg (1866–1944) y publicado en Viena en 1911. Este término, creado por Bleuler, tiene una etimología griega: "autos" que significa "sí mismo" opuesto a "otro". Según este autor, el autismo está caracterizado por el retroceso de la vida mental del sujeto sobre sí mismo, llevando a la constitución de un mundo cerrado, separado de la realidad exterior, y a la dificultad extrema o la imposibilidad de comunicarse con los demás.

A finales de la Segunda Guerra Mundial apareció una contribución importante, Leo Kanner (1894–1981) describió, a partir del análisis de once casos observados en niños pequeños, esencialmente varones, un cuadro clínico caracterizado por la extrema precocidad de su aparición puesto que se manifestaba desde el primer año de vida. Este autor identificaba una sintomatología marcada por la inmovilidad del comportamiento, la soledad y un retraso importante o una ausencia de la adquisición del lenguaje verbal. Es importante mencionar que Kanner (1943), agrupó por primera vez una serie de síntomas en un trastorno, cuya definición sigue siendo, actualmente, en líneas generales, admitida (De la Riva y Fraile, 2006). Así pues, Kanner definía el autismo como un trastorno con dificultades en tres áreas fundamentales:

- Problemas en la comunicación y el lenguaje.
- Trastorno en las relaciones interpersonales.
- Rigidez mental y comportamiento.

Actualmente, la vigente descripción del autismo la encontramos en el DSM-5 (Manual de los trastornos mentales), en esta última versión, la categoría TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo), pasa a denominarse Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), englobando toda la clasificación categorial del DSM-IV en una sola categoría dimensional y eliminada el Trastorno Desintegrativo Infantil, el Trastorno de Rett y el Síndrome de Asperger. Además, junto a este cambio, se produce la reducción de la tríada

(comunicación, socialización y comportamiento) a dos únicos dominios que se mantienen como síntomas nucleares: déficits sociales y de comunicación e intereses restringidos y comportamientos repetitivos (Seijas, 2015).

Según esta clasificación americana de los Trastornos Psiquiátricos, el autismo es considerado como “un desorden extenso y permanente del desarrollo, caracterizado principalmente por un profundo déficit en la interacción social y la comunicación, y un restringido repertorio de actividades e intereses”.

Numerosas definiciones describen al autismo como una alteración neuropsicológica de características muy variables que se presentan principalmente en las áreas: social, del lenguaje y cognitiva:

- Dificultades en la relación social: les cuesta relacionarse e interactuar con otras personas, así como compartir objetos. No suelen ser conscientes de los deseos, emociones e intenciones de los demás lo cual dificulta las relaciones sociales.
- Dificultades en la comunicación: estas pueden afectar las habilidades verbales y no verbales ya que el lenguaje no se desarrolla adecuadamente e incluso, en algunos casos, puede haber una ausencia del mismo. Su lenguaje, comprensión y expresión es literal, no logran comprender los dobles sentidos.
- Restricción de intereses: Sus intereses son restringidos y limitados, suelen ser estructurados, lo cual lleva a que tengan poca flexibilidad en su pensamiento ante situaciones de cambio; necesitan rutinas.

3.2 Manifestaciones habituales en niños/as con diagnóstico de TEA

Como toda problemática que se expresa en el aprendizaje, es oportuno, tanto en ámbitos educativos como terapéuticos, indagar y considerar fortalezas y debilidades propias de cada niño/a.

Según Soto (1994), Kanner describía el Síndrome de Autismo Infantil con los siguientes rasgos:

1. Incapacidad para establecer relaciones con las personas.
2. Retraso en la adquisición del habla
3. Utilización del habla pero no para comunicar
4. Ecolalia retardada (cuando el niño hace eco de palabras o frases después de

haberlas escuchado)

5. Inversión pronominal (término utilizado por Leo Kanner que consiste en la no utilización del pronombre personal de la primera persona yo).

6. Juego estereotipado y repetitivo.

7. Necesidad de preservar la identidad.

8. Falta de imaginación.

9. Buena memoria.

10. Aspecto físico normal.

11. Diagnostico en la primera infancia

Dentro de las instituciones educativas encontramos una gran variedad de alumnos/as, considerando capacidades, intereses, actitudes, estilos y ritmos de aprendizaje, que están determinados por el propio desarrollo evolutivo, la motivación y posibilidades, que tendrán que ver, además, con condiciones neurobiológicas

Según Yamila Jammet (2022), se considera que las personas con TEA presentan mayor facilidad para comprender el mundo que las rodea a través de soportes gráficos, fotografías e imágenes reales debido al despliegue de capacidad para procesar estímulos viso-espaciales y de la memoria mecánica asociativa que suelen presentar. En este sentido, muchos/as niños/as con autismo aprenden a leer con los mismos sistemas que se ofrecen a sus compañeros, pero en algunos casos se requiere comenzar con sistemas globales ya que permiten que la persona logre asociar palabra-objeto aproximándose al proceso de lectura a través de una tarea de asociación, emparejamiento de una palabra escrita con un objeto determinado, su representación fotográfica o pictórica presentada en forma simultánea en repetidas ocasiones. Ante lo expuesto, el lenguaje escrito supone una alternativa válida para acompañar e intervenir en los procesos de lectura de niños/as con diagnóstico de TEA, siempre utilizando un sistema de imágenes adecuado a las características de cada niño/a en particular. Entonces, en la enseñanza de la lectura es importante tener como foco de trabajo la motivación, atender a los intereses particulares, sobre todo en el inicio de la enseñanza del proceso lector.

3.3 Estilo de aprendizaje en niños/as con TEA

Según Judit Schneider (2017) los/as niños/as con diagnóstico en el marco de trastorno del espectro autista, generalmente presentan una atención en túnel, es decir, pareciera que atienden predominantemente a detalles como color, brillo, movimiento o sonidos. Perciben las actividades, las personas y situaciones sociales de una manera parcial dificultando entender el significado que sólo es posible de manera integral. Presentan una aparente sordera, cuando están concentrados en algo, ya que eliminan automáticamente la percepción de cualquier otro sonido.

Las formas en que perciben los/as alumnos/as dentro del espectro autista es la hipersensibilidad auditiva, la cual causa molestia o hasta dolor, es por eso que ellos se tapan los oídos; la hipersensibilidad visual, rechazan algunos estímulos visuales, por lo cual en ocasiones se tapan los ojos o miran de reojo, para manejar la situación, la hipersensibilidad táctil, por lo que rechazan el contacto con algunas texturas y la hipersensibilidad olfativa y gustativa, que los conduce a ser muy selectivos con ciertos alimentos. También se puede mencionar, la sobre selección sensorial, que tiene que ver con la atracción por ciertos estímulos por ejemplo la fascinación por ver girar objetos, escuchar el sonido que provoca al golpear la mesa con un objeto, el buscar materiales con olores fuertes para percibir su aroma. Esta preferencia perceptiva los conduce a auto estimulaciones, las cuales producen en ellos una relajación momentánea.

Los/as alumnos/as con TEA suelen presentar una buena memoria visual (fotográfica), se centran en los detalles y no en el significado global, tienen un nivel de pensamiento concreto y baja capacidad representacional y de simbolización, por lo cual se hace necesaria la enseñanza explícita de los dobles significados. Su pensamiento es deductivo, lo que le permite aprender reglas y normas, pero en el ámbito social, debe analizar para actuar de una manera u otra, y es allí su dificultad. No poseen flexibilidad mental, ya que perseveran en la misma explicación o estrategia, sin tomar en cuenta sus consecuencias.

METODOLOGÍA

Este apartado refiere al encuadre metodológico del estudio realizado, el cual, a partir de una estructura sistemática y planificada, permite la recolección, ordenamiento y análisis de información empírica, y la posterior detección e interpretación de resultados.

El problema de investigación que se planteó abordar durante el proceso de investigación es el siguiente:

¿Qué estrategias de enseñanza de la lectura emplean docentes de primer grado de escuelas públicas de la Ciudad de Salta Capital cuando tienen incluidos, entre sus estudiantes, niños o niñas con diagnóstico de TEA?

A partir del mismo, el presente trabajo de investigación se propone abordar los siguientes objetivos:

Objetivo General:

-Conocer estrategias de enseñanza de la lectura que emplean docentes de primer grado de escuelas públicas de la ciudad de Salta cuando tienen, entre sus estudiantes, niños o niñas en PPI con diagnóstico de TEA.

Objetivos específicos:

1. -Indagar acerca de estrategias de enseñanza que emplean docentes de primer grado para iniciar a sus estudiantes en procesos de lectura.
2. -Ubicar si las estrategias anteriores, difieren, o si se emplean otras cuando, entre las y los estudiantes, se encuentran niños/as incluidos con diagnóstico de TEA.
3. –Situación valoraciones que los/as mencionados/as docentes expresan respecto a diversas estrategias de enseñanza de lectura empleadas en primer grado cuando, entre sus estudiantes, se encuentran o encontraron niños/as con diagnóstico de TEA.

Esta investigación se emprendió desde un enfoque metodológico de tipo cualitativo, a partir del análisis e interpretación de los registros textuales/orales de docentes de primer grado y sus diversas valoraciones acerca de estrategias de enseñanza empleadas para la enseñanza de la lectura, cuando entre sus estudiantes a cargo, tuvieron niñas/os con diagnóstico de TEA.

Blasco y Pérez (2007 p.25), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas.

Así mismo, este enfoque se desarrolla a través de la búsqueda de un enfoque intencional a partir del análisis de múltiples realidades subjetivas provenientes, en este caso, de docentes que se encuentran acompañando el inicio de procesos de lectura en niños/as de primer grado, buscando comprender, analizar e interpretar dichas valoraciones desde su ambiente natural, teniendo en cuenta la subjetividad de sus actores y cuidando controlar la propia subjetividad como investigadoras, estableciendo cierta objetividad que permita un buen análisis.

Taylor y Bogdan (1987), citados por Blasco y Pérez (2007:25-27) al respecto plantean que el enfoque cualitativo es un modo de encarar al mundo empírico y sostienen que una de sus características es que es inductivo ya que los investigadores desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos.

Así mismo, el diseño de investigación que se sigue es flexible, comenzando sus estudios con interrogantes vagamente formuladas en entrevistas semiestructuradas y a partir de la indagación, en esta ocasión, de estrategias que emplean docentes de primer grado para la enseñanza de la lectura.

Así, este recorrido se trató de un proceso de inducción que permitió situar valoraciones que los/as mencionados/as docentes expresaron respecto de diferentes estrategias de la enseñanza de la lectura que emplean cuando, entre sus estudiantes, hay niños/as incluidos con diagnóstico de TEA.

Se apeló a un diseño no experimental con un alcance de tipo transversal, en el cual, a través de la observación de los hechos tal y como suceden, se pudo realizar un análisis posterior. No se manipularon variables, ya que lo que se

buscó fue la descripción y el análisis de las mencionadas valoraciones.

Los participantes de la investigación fueron 6 (seis) docentes de primer grado de escuelas públicas de Salta capital, que tuvieron la experiencia de contar, entre sus estudiantes, con niños/as incluidos con diagnóstico de TEA.

Así mismo, el instrumento de recolección de datos que se usó como vía de acercamiento para los fines de la investigación fue la entrevista semi-estructurada la cual permite la flexibilidad durante su desarrollo, pero manteniendo el direccionamiento de la investigación.

Esta herramienta, al ser flexible y abierta permite que, a partir de preguntas que ya están predeterminadas, se pueda ir flexibilizando la entrevista a partir del intercambio de información del docente y la conversación activa por parte de las entrevistadoras.

Tal como plantean Hernández, et al. (2006), "Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva." (p. 396)

Las entrevistas se llevaron a cabo de modo personal, primero se concretó un llamado telefónico para pedir una cita y se convocó a un lugar pactado de forma individual. Las mismas se planificaron con una duración aproximada de una hora reloj.

El análisis de datos se realizó a través de la interpretación de las entrevistas realizadas a la muestra representativa de docentes y se analizaron las diversas valoraciones que los docentes han aportado a la investigación sobre las estrategias que emplean, y cuáles consideran más favorables, a la hora de trabajar con niños/as de primer grado entre los cuales se encuentran incluidos niños/as con diagnóstico de TEA. Para ello se apeló a confeccionar un cuadro de doble entrada en donde se utilizaron como variables los objetivos específicos y se identificó los dichos de cada docente, de esta manera se pudo comparar los datos obtenidos entre sí para reconocer las coincidencias y discrepancias entre los decires.

A partir de ello se realizó una articulación con el marco teórico, permitiendo

luego construir la conclusión final del trabajo de investigación.

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de datos obtenidos en las entrevistas a docentes de primer grado que han tenido, entre sus estudiantes, niños/as en PPII con diagnóstico de TEA, teniendo en cuenta para ello los objetivos específicos planteados y las categorías conceptuales propuestas en el marco teórico.

Siendo el primer objetivo del presente trabajo el indagar acerca de estrategias de enseñanza que emplean docentes de primer grado para iniciar a sus estudiantes en procesos de lectura, se ha podido identificar, de acuerdo a las seis entrevistas realizadas a docentes de primer grado de escuelas públicas de la ciudad de Salta Capital, que las más utilizadas son los portadores de textos, entendidos éstos como aquellos materiales escritos de uso frecuente como, por ejemplo, libros de cuentos, revistas, carteles. Así también remiten al uso de imágenes, ambos utilizados como soportes que tienden a partir desde una dimensión global para llegar a diversas unidades. Esto puede verse reflejado en lo expresado por la docente n° tres, quien comentó:

-(...) otra estrategia que utilizo son los portadores de texto que manejamos en el aula, desde el abecedario con imágenes llamativas, el tema de los cuentos, las historias, usar imágenes que acompañen. Entonces ellos leen las imágenes”.

En un sentido similar la docente n° uno mencionaba:

- “Yo generalmente utilizo los portadores de textos, por ej. Cuentos, fábulas, historietas, donde el chico primeramente pueda expresarse oralmente y, a través de su expresión oral, pueda ir a lo escrito como sea, como él quiera”.

Por otro lado, manifiestan el beneficio del uso constante de la fonetización desde el inicio y durante el desarrollo del proceso lector, expresando la importancia de la misma en el reconocimiento de grafemas y sus correspondientes fonemas.

La entrevistada n° cuatro señaló al respecto:

- “Antes solíamos trabajar con las sílabas, como que quedaba medio inconcluso el trabajo, en cambio con el sonido de la letra, siempre mostrándole

con la boca el sonido, ellos van viendo con qué letra va“.

La docente n° cinco, coincidía con dicha opinión cuando afirmaba:

- “Para que puedan interpretar la lectura, yo les leo y hacemos indagación para que trabajen la interpretación y a la vez vayamos fonetizando y aprendiendo”.

Y por su parte, la docente n° cuatro, sostuvo:

- “La conciencia fonológica, es decir, la capacidad de poder relacionar grafema - fonema, es lo que más favorece a la lectura, siempre se debe fonetizar todo”.

Se destaca aquí que apelar al desarrollo de la conciencia fonológica, se presenta como una estrategia de la enseñanza de la lectura para las docentes entrevistadas ya que, según sostienen cuatro de ellas, esto permitirá favorecer una mejor expresión oral, la cual consideran un prerrequisito relevante para poder acompañar dicho proceso. Al respecto la docente n° uno dijo:

- “Si el niño logra expresarse de manera oral, luego va a poder plasmarlo de forma escrita porque, cuando se expresa oralmente, se escucha y, al escucharse, quiere representar en un papel, en una cosa escrita lo que él siente. Particularmente yo los animo a que ellos escriban y lean sus producciones”.

Por otro lado, cinco de las seis docentes entrevistadas refieren que, además, trabajan con canciones, videos, dramatizaciones, trabajos grupales, recursos que, según señalan, influyen en la motivación, la cual predispone al/la niño/a a que emerja un mayor interés, en este caso, en el aprendizaje de la lectura.

Siguiendo esta idea, cuatro de las seis docentes entrevistadas, remarcaron la importancia del uso del juego en el inicio de este proceso, y hacen una mención especial respecto del empleo de materiales concretos que impliquen juegos silábicos, completar palabras. Refieren al uso de rompecabezas, sílabas móviles, masas, entre otros. Esto se ve expresado en los decires de las siguientes docentes:

Docente n° dos: *-“(…) me gusta trabajar mucho con el material concreto, juegos silábicos. A veces mando a los chicos para que plastifiquen sílabas y jueguen (...) favorece mucho manipular plastilinas, formar la sílaba, la silueta de la letra”.*

Docente n° cinco: - *“(...) partir del juego es fundamental para que el niño aprenda a leer, porque aparte los motiva (...) yo implemento hace muchos años que ellos traigan sus plastilinas, sus abecedarios, porque son recursos que ellos necesitan, material concreto que les permite aprender a través del juego, actividades de completar palabras, sopa de letras, entre otros”*.

A través del análisis de los decires de las docentes se pudo interpretar que en la actualidad existen y coexisten diversos métodos de enseñanza de la lectura. Considerando los métodos de la enseñanza de la lectura, a los cuales se hace referencia en el desarrollo del capítulo 1.3 del Marco Teórico, es que se destaca que esta muestra de docentes entrevistadas suele emplear métodos eclécticos, es decir, que en sus estrategias combinan los aspectos más valiosos de los métodos global, fonético y silábico, atendiendo a las peculiaridades de cada alumno/a del grupo clase.

A su vez, se destaca que todas las docentes entrevistadas coinciden en que las elecciones de sus estrategias de trabajo se realizan en función de un diagnóstico previo donde se indaga sobre fortalezas, debilidades y competencias alcanzadas, como así también acerca del nivel de lectura en el cual el/la niño/a se encuentra, para poder luego potenciar lo que él/ella ya sabe. Se percibe, en sus discursos, una intención de acompañar procesos lectores implementando estrategias que involucren a sus estudiantes en el propio aprender, teniendo en cuenta sus intereses y sus habilidades, combinando diversas estrategias que se ajusten al contexto y a la diversidad con las que se enfrentan día a día en las aulas.

Así, una de las docentes manifestaba:

- *“Hay distintos métodos y como que uno va probando, sacando un poquito de cada lado para ver qué nos funciona, porque no todos aprenden de la misma manera”*.

Y la docente n° cinco sostuvo:

- *“Elijo las estrategias de acuerdo a la diversidad del grupo, de acuerdo a lo que ellos te piden, que les gusta”*.

Además, ambas mencionaron la importancia de la articulación con el Nivel Inicial como punto de partida para poder saber en qué nivel de lectura están y

de ahí adecuar los contenidos al grupo clase y buscar estrategias de enseñanza acordes a las necesidades del mismo.

La docente n° seis hizo mención al lugar que otorga a la evaluación inicial del siguiente modo:

- *“lo primero que hay que hacer es diagnosticar, ver cómo viene el grupo del jardín, ver en qué nivel de lectura se encuentran y, a partir de ahí, buscar las estrategias”.*

El aporte de esta última docente se corresponde con lo planteado en el Marco Teórico a partir de lo planteado por Emilia Ferreiro (1997) en su trabajo *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, en el que sostiene la importancia de conocer los niveles por los cuales los niños transitan en su proceso de aprendizaje a leer y sus particularidades, para luego saber desde dónde partir para la selección del método más acorde que acompañe dicho proceso.

Por su parte, la docente n° tres sostuvo:

- *“Elijo las estrategias viendo las necesidades del grupo y de cada niño, vas viendo también su base en el jardín, ahí es donde yo puedo tener un panorama de cómo voy a trabajar”.*

Las seis docentes coinciden en que las estrategias mencionadas favorecen el inicio en los procesos de aprendizaje de la lectura porque le permiten al/la niño/a poder ir construyendo sus aprendizajes de una manera transversal y global a través de lo que conocen, de lo que experimentan y vivencian en su cotidianeidad. Señalan cómo, de dicho modo, es posible sentar las bases para poder comprender el mundo que los rodea y desarrollar habilidades lectoras que les permita la interpretación de su entorno. Así lo expresaba la docente n° tres:

- *“(…) en la casa, en el barrio, también tienen estimulación, le llaman la atención las cosas que ven, por ejemplo, van en el colectivo ven carteles y le llaman la atención, entonces te da un indicio que el niño se interesa por querer saber qué es lo que dice ahí (…) le llaman la atención los emoticones, vas viendo que ya no les atrae el cuento de la Caperucita Roja. Las estrategias*

dependen del tiempo en el que estamos y cómo es todo lo que nos rodea, voy viendo y buscando que ofrecerle para que se interesen”.

En relación a esto, en el capítulo uno del Marco Teórico, se menciona al pedagogo brasileño Paulo Freire (1989), quien sostiene que el acto de leer estaría determinado no sólo por la búsqueda comprensiva de lo leído, sino que también por la asociación de la experiencia escolar con la cotidianidad mediante la comprensión crítica del contexto social de la realidad.

La lectura, para este pedagogo, circula por una revisión crítica del mundo destinada a su comprensión (Freire, 2000).

De este modo se observa cómo las docentes entrevistadas refieren a la enseñanza de la lectura como un proceso y que, como tal, el mismo puede ser pensado como una construcción activa que debe ser acompañada, planificada y sostenida en el tiempo.

No plantean que existan estrategias mejores o peores sino que las mismas dependen de las características particulares del grupo y de cada niño/a, teniendo en cuenta el contexto en el cual se desarrolla el proceso lector.

En función al segundo objetivo específico que direcciona este trabajo, el cual busca ubicar si las estrategias anteriores, difieren, o si se emplean otras cuando, entre las y los estudiantes, se encuentran niños/as incluidos con diagnóstico de TEA, se destaca que las seis docentes entrevistadas coinciden en que, a priori, no modifican las estrategias a las que suelen apelar para la enseñanza de la lectura. Sostienen que deben de involucrar al niño/a en cuestión en el grupo clase y en las actividades, remarcan la importancia de considerar las particularidades de la condición del niño/a, las características individuales de éste/a y hacen mucho hincapié en conocer sus intereses. La entrevistada n° tres señalaba:

-“En mi experiencia particular, con un niño, mantuve las mismas estrategias, es más yo configuraba las actividades, no lo hacía la docente que lo acompañaba, él veía la diferencia y eso lo frustraba, entonces dije no, trabaja con lo mismo, con imágenes más grandes menos actividades y lo hace. Aprendí que no debo modificar pero, en caso de que él no pueda, sí busco otra manera.”

La docente n° cuatro remarcó que la decisión de modificar o no las estrategias de enseñanza de la lectura depende de cada caso particular, ya que no todos los niños/as son iguales. Así, todas creen conveniente involucrar al niño/a en PPII en el grupo clase, y sostienen que sólo en caso de que el niño/a lo requiera, las estrategias deben ajustarse a las necesidades del mismo/a.

Por consiguiente, y retomando el tercer objetivo específico planteado para este Trabajo de Campo, el cual apela a situar valoraciones que las mencionadas docentes expresan respecto a diversas estrategias de enseñanza de lectura empleadas en primer grado cuando, entre sus estudiantes, se encuentran o encontraron niños/as con diagnóstico de TEA, se observa que las estrategias empleadas por las docentes entrevistadas pueden ser las mismas que se emplean para todos/as los/as niños/as, incluyendo a aquellos/as con diagnóstico de TEA. Resaltan la relevancia de considerar las particularidades de cada niño/a y de respetar sus diferentes ritmos de aprendizaje por lo que las estrategias de enseñanza, de presentarse como necesario, deberían ser ajustadas en función a cada caso individual. Así, se destaca que predomina en esta valoración respecto de estrategias de enseñanza de la lectura frente al estudiante con diagnóstico de TEA, la consideración de la singularidad, en cuanto a la propia manera de aprender, que expresa el/la niño/a en cuestión.

Teniendo en consideración el capítulo tres del Marco Teórico, y relacionándolo con los aportes que se destacan entre las docentes, se observa que una estrategia que valoran al iniciar procesos de enseñanza de la lectura considerando a estudiantes con diagnóstico de TEA, es el uso de soportes gráficos. Al respecto, cuatro de las docentes entrevistadas coincidieron en que estos/as estudiantes aprenden con mayor facilidad a través de lo visual. En el Marco Teórico, cap.3.3, se menciona a la Lic. Yamila Jammet (2022), quien considera que las personas con TEA presentan mayor facilidad para comprender el mundo que las rodea a través de soportes gráficos, fotografías e imágenes reales, debido a un mayor despliegue de la capacidad para procesar estímulos viso-espaciales, y del desarrollo de la memoria mecánica asociativa que suelen presentar. En este sentido, según plantea la autora, muchos/as niños/as con TEA aprenden a leer con los mismos sistemas que se ofrece a

sus compañeros/as pero, en algunos casos, se requiere comenzar con sistemas globales ya que permiten que la persona logre asociar palabra-objeto, aproximándose al proceso de lectura a través de una tarea de asociación, emparejamiento de una palabra escrita con un objeto determinado, su representación fotográfica o pictórica presentada en forma simultánea en repetidas ocasiones. Se consideran dichos soportes ya que, como se señalara, una de las fortalezas que se destacan en algunos/as niños/as con diagnóstico de TEA es la capacidad de procesar estímulos viso-espaciales y otra, la memoria asociativa.

Una de las características del trastorno del espectro autista (TEA), tal como lo presenta la vigente descripción del autismo que se encuentra en el DSM-5 (manual de los trastornos mentales), son los intereses restrictivos. En relación a ello tres de las docentes entrevistadas hicieron referencia a la importancia de trabajar, en una primera instancia, a partir de estos intereses. Se destaca en sus decires, el hecho de procurar mantener la motivación alta del niño/a. Una de las docentes, además, hizo referencia a la importancia de ir retirando de forma paulatina las estrategias más ligadas a dichos intereses quizás más restrictivos, para emplear otros recursos más generales. Así, la docente n° uno mencionaba:

- *“La docente tiene que ir trabajando con sus intereses (los del niño con autismo), en relación a aquellas cosas con las que está familiarizado, sacarlo de eso dura un tiempo, por eso la docente debe ir trabajando con esa estrategia, no que dure un montón, pero no ir rápido. Tener en cuenta los tiempos, es muy importante el proceso y los tiempos de cada uno.”*

Estas docentes consideran fundamental tomar los intereses del niño/a como punto de partida del proceso de enseñanza de la lectura, ya que esto permite que el/al estudiante centre su atención, se predisponga al trabajo, genere interés y esté motivado. Sostienen que luego se deben ir presentando gradualmente otras y diversas propuestas de trabajo para que el/la niño/a logre generar mayor flexibilidad cognitiva, permitiéndole ampliar sus intereses e irse adaptando a cambios y, de este modo, poder comprender e interpretar de mejor modo el mundo que le rodea.

Al respecto una de las docentes expresaba:

-“Debemos de ir de lo más sencillo a lo más complejo, con preguntas para que ellos vayan internalizando los tiempos, el después, los conectores temporales, para que ellos se explayen al escribir, porque son cortantes, cosas sencillas a los que hay que agregar un “a veces”, “finalmente”, un “después”, para que ellos dentro de la lectoescritura lleguen al acabamiento de un texto sencillo y no palabras sueltas que parece algo esquemático. Sacarlo de lo esquemático, de lo estructurado.”

Así también, las seis docentes entrevistadas coinciden en que, cuando la singularidad de los/as niños/as con TEA, demanda modificaciones en las estrategias de enseñanza, es necesario hacerlo. En este sentido, el tipo de modificaciones que plantean como favorecedoras para el acceso al aprendizaje de estos/as alumnos/as en relación al proceso de la lectura, tiene que ver con privilegiar aquellas estrategias que van de lo global a lo particular y trabajar de lo más sencillo a lo más complejo, por ejemplo, asociación imagen-imagen, luego imagen-palabra, después palabra-palabra, siguiendo con sílaba-sílaba y terminando con letra-letra. Resaltan también aquellas que incluyen el juego y actividades sensoriales como, por ejemplo, rompecabezas, juegos de encastre, material concreto, manipulación y modelado de letras con masas.

Tres de las docentes entrevistadas, vuelven a mencionar que se emplea la lectura de imágenes trabajando a partir de secuencias narrativas ilustradas, en donde el/la niño/a pueda “leerlas” e ir realizando inferencias sobre lo que ve.

Lo desplegado por las docentes hasta aquí remite también al concepto de andamiaje, presentado por Lev Vigotsky (1976), el cual se entiende como estrategia que permite mejorar las posibilidades del desempeño autónomo en relación a los procesos de aprendizaje de los/as niños/as. El andamiaje es una ayuda provisoria que el docente otorga a sus alumnos/as para poder construir nuevos aprendizajes y, una vez logrado, es retirado.

Para finalizar este análisis se destaca la mirada inclusiva que se percibe en estas seis docentes entrevistadas, puesto que refieren a la importancia de poder identificar y responder a las múltiples necesidades que presenten sus alumnos/as, independientemente de determinada condición. Sostienen como

posible, pero no como sine qua non, apelar a ciertas modificaciones en las estrategias de enseñanza, en este caso de la lectura, dependiendo de las características de cada niño/a, después de haber realizado un diagnóstico previo general del grupo. Se sostiene así que, perspectivas como las planteadas por este colectivo de docentes, garantizaría el acceso a una educación en igualdad de condiciones, dando respuesta a la diversidad del alumnado a través de formas flexibles de enseñanza.

En dicho sentido una de las docentes expresaba:

- “Para mí, la alfabetización en sé es querer escribir, no por el otro, sino porque yo me comunico, porque quiero que me escuchen, que vean quien soy yo (...) los niños tienen que observar, tienen que decir, tienen que prepararse, tienen que investigar, tienen que buscar (...) influye mucho la estimulación de la casa, el apoyo y confianza de los padres; la sobreprotección no ayuda, la escuela tiene que acompañar, no los tiene que aislar, generar espacios de participación porque todos son iguales”.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se buscó conocer qué estrategias de enseñanza de la lectura emplean docentes de primer grado de escuelas públicas de la ciudad de Salta cuando tienen, entre sus estudiantes, niños/as en PPII con diagnóstico de TEA.

Se ha podido identificar, a través del análisis de los resultados obtenidos en entrevistas aplicadas, y tomando como punto de partida el primer objetivo específico del Trabajo de Campo, el cual apunta a indagar acerca de estrategias de enseñanza que emplean docentes de primer grado para iniciar a sus estudiantes en procesos de lectura, que la muestra de docentes, optan por métodos eclécticos, combinando los aspectos más valiosos del global, silábico y fonético, teniendo en cuenta a la vez las particularidades de cada estudiante y del grupo clase en general. Esto les permite acompañar la enseñanza de la lectura haciendo uso de recursos variados, como ser los portadores de textos, las sílabas móviles y el juego. Según refirieron los entrevistados, estos recursos mantienen la motivación alta en los estudiantes, generando interés y deseo de aprender a leer en su cotidianidad, por lo cual, ellas consideran que la enseñanza de la lectura es una construcción activa que debe ser acompañada, planificada y sostenida en el tiempo.

Se destaca que para poder seleccionar estas estrategias, se realiza un diagnóstico previo en donde se consideran las etapas de la lectura en las cuales se encuentran los estudiantes, las particularidades de cada niño/a y la base previa con la que estos niños/as egresan del Nivel Inicial.

A su vez, y en función al segundo objetivo de este trabajo, el cual busca ubicar si las estrategias anteriores, difieren, o si se emplean otras cuando, entre los estudiantes, se encuentran niños/as incluidos con diagnóstico de TEA, es importante mencionar que las docentes entrevistadas sostienen que, en una primera instancia no modifican las estrategias previamente mencionadas, sino que refieren que deben de involucrar al niño/a con PPII en el grupo clase y en las actividades en general. Remarcan la importancia de considerar las particularidades del niño/a, las características individuales de éste/a, teniendo

en cuenta sus intereses, fortalezas, debilidades y sus diferentes ritmos de aprendizaje, por lo que las estrategias de enseñanza deben ser ajustadas en función a cada caso individual.

Por lo tanto, teniendo en cuenta el tercer y último objetivo específico del trabajo, que consiste en situar valoraciones que los/as docentes expresan respecto a diversas estrategias de enseñanza de lectura empleadas en primer grado cuando, entre sus estudiantes, se encuentran o encontraron niños/as con diagnóstico de TEA, es relevante considerar la importancia del cambio paradigmático que se observa en esta muestra de docentes entrevistadas en relación a la inclusión de personas con discapacidad y, particularmente, de personas con diagnóstico de TEA, ya que las mismas toman en consideración la diversidad con la que se enfrentan cada día en las aulas y buscan atender de manera singular a las particularidades de cada niño/a independientemente de su condición y considerando su contexto como clave.

Todo lo desarrollado, permite pensar en las fortalezas del presente trabajo ya que en esta transición en vigencia, de la integración a la inclusión, y en este cambio paradigmático que muestra este grupo de docentes, el profesional en Psicopedagogía puede aportar desde su rol y conocimiento, habilitando espacios de intercambio y construcción de perfiles cognitivos donde se puedan conocer fortalezas, debilidades de cada persona, atendiendo a su singularidad y a sus estilos de aprendizajes, generando oportunidades de co-construcción donde la corresponsabilidad de los actores involucrados (familia, escuela, docente inclusor y de apoyo, equipo externo), se manifieste acompañando el proceso de la enseñanza, en este caso, de la lectura, de manera conjunta, de modo tal que se logre planificar y confeccionar estrategias que permitan a los/as alumnos/as alcanzar aprendizajes significativos, atendiendo a la diversidad a la cual el docente se encuentra día a día en las aulas.

En relación a las limitaciones de este Trabajo de Campo es posible mencionar que no existen muchas investigaciones al respecto, por lo cual, se destaca la singularidad del presente trabajo y lo novedoso de lo investigado. Es así que no se han encontrado antecedentes específicos de estrategias de enseñanza en la lectura empleadas por docentes de primer grado, cuando entre sus estudiantes

se encuentran niños/as con diagnóstico de TEA, sino más bien las investigaciones anteriores apuntaban a conocer sobre estas variables de manera independiente sin ser pensadas de manera conjunta.

A modo de cierre y considerando lo expuesto, se propone abrir algunos interrogantes para complementar y ampliar el presente trabajo de campo en futuras investigaciones.

El rol del/la psicopedagogo/a, ¿es considerado en las escuelas por los/as docentes, en relación a la construcción, planificación y elaboración de estrategias de enseñanza de la lectura en los primeros grados?

Los/as docentes que trabajan con niños/as con autismo en primer grado, ¿tienen conocimiento acerca del Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPII)?

Los/as docentes que trabajan con niños/as con autismo en primer grado, ¿saben acerca de la corresponsabilidad que genera la elaboración del PPII?, ¿trabajan como pareja pedagógica con la docente de apoyo a la inclusión para acompañar la trayectoria escolar de sus estudiantes?

Los/as docentes que trabajan con niños/as con autismo en primer grado, ¿tienen idea acerca de cómo se confecciona dicho proyecto?, ¿consideran favorable la participación del/la psicopedagogo/a en dicho proyecto?

Indagar sobre el conocimiento que los/as docentes de las escuelas tiene acerca de las incumbencias del PPII, la corresponsabilidad que genera la elaboración del mismo y la importancia que tiene para este proyecto el trabajo en pareja pedagógica (docente inclusor-docente de apoyo a la inclusión) para acompañar las trayectorias escolares de los/as alumnos/as, es fundamental a la hora de planificar, pensar y acompañar los procesos de inclusión y las estrategias que se pueden pensar y repensar para cada caso particular. Es así, que el/la docente tenga conocimiento sobre el PPII, las configuraciones de apoyo y ajustes razonables, como así también de los perfiles cognitivos y estilos aprendizajes de sus estudiantes permitirá, a la hora de plantear estrategias para el aprendizaje de la lectura, atender a la diversidad y delinear una ruta de trabajo que permita potenciar las fortalezas del alumnado, en este caso, con diagnóstico de TEA, y favorecer una plena participación en las escuelas en igualdad de condiciones. Una escuela para TODOS/AS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Cantú, G. (2011) *Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica*. Noveduc Libros.
- Consejo Federal de Educación. Ley 26.206 de Educación Nacional. (2006, 14 de diciembre). Boletín Oficial de la República Argentina.
- Consejo Federal de Educación. Resolución 311/16 Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad (2016, 15 de diciembre). Boletín Oficial de la República Argentina.
- Estalayo, V., Vega, R. (2003) *Leer bien, al alcance de todos: El método Doman adaptado a la escuela*. Biblioteca Nueva.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1997) *Los sistemas de escrituras en el desarrollo del niño* (23va. Ed). Siglo XXI.
- Jammet, Y. (2022). *Perfiles diagnósticos en evaluación: Trastorno del espectro autista*. En M. Bella. Evaluación psicopedagógica en niños de 6 a 12 años (381-387). Autores de Argentina.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022, 05 de Abril) *La inclusión en la educación: Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Real Academia Española (s.f.) Lectura. En Diccionario de la lengua española. Consultado el 09 de noviembre de 2022, de <https://dle.rae.es/lectura>.
- Remolina, J., (2013) La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educacao*, 36 (2), 223-231.

<https://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf>

Schneider, J. (2017) Estilos de aprendizaje y autismo. *Dialnet*, 6 (11), 57-64.

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/400/397>

Soto, R. (2002) El síndrome autista: un acercamiento a sus características y generalidades. *Revista Educación* 26 (1), 47-61.

ANEXO

MODELO DE ENTREVISTA A DOCENTES DE PRIMER GRADO

INTRODUCCIÓN:

Gracias por aceptar participar de este proyecto de Trabajo de Campoo en el que queremos conocer respecto de diversas estrategias de enseñanza de lectura que se emplean en primer grado de escuelas públicas de la Ciudad de Salta y, específicamente, si las mismas varían cuando, entre las y los estudiantes, se encuentran incluidos niñas o niños con diagnóstico de TEA.

1. ¿Desde hace cuánto tiempo se desempeña como docente?
2. Durante su trayectoria como docente, ¿en qué grados o ciclos se desempeñó mayoritariamente? ¿Hace cuánto tiempo acompaña primer grado?
3. Es de público conocimiento que uno de los objetivos de los primeros grados de la escolaridad primaria es el inicio en los procesos de lectura. En su experiencia ¿a qué estrategias de enseñanza de la misma suele apelar para dar inicio a estos procesos?
4. ¿Cómo elige las estrategias para enseñar a leer a sus alumnos y alumnas?
5. Desde su experiencia ¿qué estrategias resultan favorecedoras en el inicio de estos procesos? ¿Por qué?
6. Durante su trayectoria docente ¿le tocó acompañar a niños o niñas con diagnóstico de TEA?
7. El tener un alumno o alumna con diagnóstico de TEA ¿conduce a modificar las estrategias planificadas o usuales que se consideran para dicha enseñanza?

Si responde afirmativamente:

- a) ¿Qué tipo de modificaciones ha tenido que llevar a cabo? ¿Cómo? ¿Qué otros recursos han necesitado para ello? ¿Podría contarnos algún ejemplo?

Si responde expresando que no las modifica:

- a) ¿Por qué considera que no es necesario apelar a otras estrategias, o

modificar las usuales, cuando en el grupo se encuentra incluido un niño/a con dicho diagnóstico?

8. ¿Considera que existen estrategias de enseñanza de la lectura que favorezcan más que otras a los alumnos/as con diagnóstico de TEA?
¿Por qué?

Si responde afirmativamente: ¿Podría mencionar algunos ejemplos?

RESEÑA CURRICULAR

A-DATOS PERSONALES

NOMBRE Y APELLIDO: *Cynthia de los Angeles Toconás.*

FECHA DE NACIMIENTO: *28 de Febrero de 1988.*

LUGAR DE NACIMIENTO: *Ciudad de Salta, Argentina.*

E-MAIL: *cyn2862@gmail.com*



B-ESTUDIOS CURSADOS:

Terciario:

*Instituto Superior No Universitario Jean Piaget. Título Obtenido:
Psicopedagoga - R/M N° 5350/06 - Año: 2011. M.P: 476*

C- CURSOS REALIZADO:

- *2019/12 a 2020/03 – “Curso de Estimulación Temprana”.
Aprender Psi. Licenciado Gabriel Ainciart*
- *2019 – 19 de Octubre: “Test de Vineland 3 y Test de Bayley 3”.
Kalen y TGD Padres TEA Salta. Lic Melina Bella.*
- *2019 – 19 de Agosto: “Evaluación Neuropsicología Infantil” Teoría y
Práctica.
TEA Ediciones, Dr. José Antonio Portellano Pérez.*
- *2018 – 10 de Noviembre: “Métodos de Evaluación Neurocognitiva”.
Colegio de Profesionales de Psicopedagogos de Salta.*
- *2018 – 3, 4 y 5 de Mayo: Taller Teórico-Clínico de Evaluación de
Autismo (ADI-R y ADOS-2)- Integración Sensorial.
Centro Kalen y Profesionales del Equipo Actualizados.*

D- EXPERENCIA PROFESIONAL:

- ❖ *2016 - a la fecha: Psicopedagoga de “PANAMBÍ” Equipo Interdisciplinario,
realizando neurorehabilitación de niños y adolescentes con y sin
discapacidad, orientación a padres e instituciones educativas, talleres y
capacitaciones con niños que presentan diferentes dificultades de
aprendizajes y sus familias.*

A-DATOS PERSONALES

NOMBRE Y APELLIDO: *Bárbara Jimena Mackluf.*

FECHA DE NACIMIENTO: *05 de Junio de 1994.*

LUGAR DE NACIMIENTO: *Ciudad de Salta, Argentina.*

E-MAIL: *barbimackluf@gmail.com*



B-ESTUDIOS CURSADOS:

Terciario:

*Instituto Superior No Universitario Del Milagro. Título Obtenido:
Psicopedagoga - R/M N° 5350/06 - Año: 2017. M.P: 1295*

C- CURSOS REALIZADO:

- **2023/02 “Jornada Virtual de actualización en clínica e investigación de los trastornos del espectro autista”.**
Universidad Católica Argentina. Dra. María Inés García Ripa.
- **2022/02: “Jornada de capacitación para el proyecto pedagógico para la inclusión”.**
Lic. Miriam Méndez.
- **2020/06-11: “Jornada de capacitación psicopedagogía hospitalaria”.**
Universidad Católica de Salta. Lic. Liliana Bin.
- **2020/06: “El tratamiento psicopedagógico en tiempos de pandemia, repensando nuestra practica clínica”.**
Colegio de psicopedagogos de Salta, Lic. Celia Flores.
- **2021/07: “Derechos de la persona con discapacidad”.**
Secretaria de los derechos humanos de Salta.

D- EXPERENCIA PROFESIONAL:

- ❖ 2018 a la fecha: Maestra de apoyo a la inclusión escolar de personas con discapacidad.
- ❖ 2018-2020: Orientadora y tallerista en Centro de día Arcangel Uriel. Atención y asistencia a Personas con Discapacidad (adolescentes y adultos). Talleres orientados al desarrollo personal de personas con Discapacidad, a mejorar el desarrollo de habilidades de la vida diaria.