



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y
SOCIALES

**Dificultades de aprendizaje en relación a la lectoescritura:
prevención e intervención en niños con Trastorno del
Espectro Autista (TEA)**

Autor/a: Elena Úbeda-Romero
Director/a: Miguel Santolaya de Suñer

Madrid
2020/2021

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	3
1.1. Justificación	3
1.2. Fundamentación teórica	4
1.3. Objetivos	5
1.4. Metodología	5
II. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Dificultades de aprendizaje	7
2.1.1. Evolución del concepto de dificultad de aprendizaje	7
2.1.2. Distintos nombres para un mismo concepto	8
2.1.3. Origen y causas de las dificultades de aprendizaje	9
2.1.4. Consecuencias de las dificultades de aprendizaje.....	9
2.2. Aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura	11
2.2.1. Habilidades necesarias para un correcto desarrollo de la lectoescritura	11
2.2.2. Métodos de enseñanza de la lectoescritura	12
2.2.3. Teorías relacionadas con la adquisición y enseñanza de la lectoescritura	13
2.2.4. Factores que influyen en la adquisición de la lectoescritura.....	15
2.3. Métodos de prevención e intervención en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)	17
2.3.1. Definición de TEA	17
2.3.2. Relación entre lectoescritura y niños con TEA.....	18
2.3.3. Estrategias de prevención e intervención.....	18
2.3.4. Fases de aprendizaje de la lectoescritura	21
2.3.5. Tres intervenciones que destacan en la literatura	21
2.3.6. ¿Las TIC benefician la adquisición de la lectoescritura en niños TEA?	22
2.3.7. La importancia del aprendizaje de la lectoescritura en niños TEA.....	22
III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	24
IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

Adquirir la lectoescritura es un aprendizaje necesario en nuestra sociedad que permite el desarrollo de muchas otras aptitudes vitales (UNESCO, 2005). La base para una correcta adquisición del lenguaje oral es aprender a leer y escribir, éste último siendo primordial para poder establecer relaciones y conocer el mundo (Sánchez, 2009).

La adquisición de estos dos procesos complejos será distinta en cada niño ya que cada uno tiene sus propias características individuales, experiencias y conocimientos (Salmon, 2009).

Las dificultades de aprendizaje pueden ser muchas y afectan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura (Castejón & Navas, 2011). Por un lado, el colegio tiene que tener docentes preparados para detectarlas en caso de que haya alguna dificultad (Callejo López, 2015). Por otro lado, las familias tienen que estar en contacto frecuente con el sistema escolar para que haya un apoyo colaborativo para ayudar a los niños (Luna Álvarez et al., 2019).

Hay varios métodos expuestos en la literatura para la enseñanza de la lectura y la escritura (Vera Pallo, 2011), además de haber muchos estudios relacionados con la adquisición previa de ciertas habilidades y destrezas (Montealegre & Forero, 2006). La más importante y la que más se ha estudiado es la conciencia fonológica (Defior, 2008). La adquisición de esta habilidad está correlacionada con el éxito del aprendizaje de la lectoescritura (Cardoso-Martins & Pennington, 2004).

Por último, los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) son individuos con características específicas las cuáles pueden afectar en el desarrollo del aprendizaje de lectoescritura ordinaria (APA, 2013). Una adaptación al proceso de enseñanza es necesaria para que este colectivo pueda aprender lo mismo que los demás compañeros. Hay métodos de intervención y pautas a seguir para poder trabajar con estos niños (Roncero, 2003).

1.2. Fundamentación teórica

El fracaso escolar en España ronda el 30% siendo un porcentaje muy superior a los de otros países de Europa (Sans, et al., 2017). Hay una preocupación generalizada entre profesionales dedicados al sector de la educación ya que los problemas de aprendizaje tienen como consecuencia dificultades escolares como el aprendizaje del cálculo, lectura o escritura (Castejón & Navas, 2011). El origen de las dificultades no está en el marco de la inteligencia del niño, sino que está relacionado con las expectativas, la motivación, los valores, entre otros, que uno tiene (Castejón & Navas, 2011). No hay una definición clara y conjunta de qué son las dificultades de aprendizaje por lo que revisaremos las visiones de distintos autores sobre qué son, cuál es el origen y la causa, y cuales las consecuencias.

El aprendizaje de la lectoescritura permite la comunicación con el mundo exterior. A través del lenguaje nos comunicamos y establecemos relaciones afectivas. Cuando hay comunicación hay intercambio de pensamientos que influyen en el comportamiento y que permiten el conocimiento del mundo. Por lo que la meta de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en tempranas edades es conseguir las bases de una correcta comunicación (Sánchez, 2009).

Pero la adquisición de las habilidades y destrezas que ayudan al desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura no son siempre fáciles. Son dos procesos complejos que requieren el desarrollo de procesos psicológicos como son la memoria, la percepción y la cognición, además de ser conscientes de lo que aprenden a través de distintos análisis (Montealegre & Forero, 2006).

Hay habilidades y destrezas, como la conciencia fonológica, que han sido estudiadas y relacionadas con el éxito del desarrollo de la lectoescritura si son adquiridas desde edades tempranas (Cardoso-Martins & Pennington, 2004). Por otro lado, Bravo-Valdivieso et al. (2006) exponen que las dificultades posibles a la hora de aprender a leer están relacionadas de forma directa con la conciencia fonológica. Este concepto será explicado más adelante desde los distintos puntos de vista de los autores, en conjunto con otros que han sido estrechamente relacionados con el desarrollo de la lectoescritura.

Distintos autores han discutido y argumentado sobre cómo enseñar la lectoescritura y qué método sería el más adecuado y efectivo. Unos hablan de método sintético y otros de método analítico (Aramburu, 2012; Ferreiro & Teberosky, 1991). Por un lado, se encuentra la teoría constructivista de Piaget (1979) que expone que el aprendizaje de la lectoescritura se basa en que los niños son sujetos de conocimiento que manipulan con los objetos de fuera y, siguen su método hipotético deductivo de aceptar y rechazar hipótesis (Ferreiro, 1991). Por otro lado,

hay autores como Luria (1966) que hablan de la adquisición de la lectoescritura desde una perspectiva neuropsicológica, o Vygotsky (1928) que presenta una concepción cognitiva y sociocultural de la adquisición y dominio de la lectoescritura.

Otra variable a tener en cuenta es la influencia familiar o escolar que debe conseguir la transmisión de la motivación por la lectura a los niños, para que tengan ganas de leer y consigan ser autónomos en la lectura por una fuerza intrínseca (Salmon, 2009).

Teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura es difícil, en general podemos pensar en las grandes dificultades y obstáculos que pueden encontrar los niños con trastornos del desarrollo. Por ello, la atención de esta revisión bibliográfica estará focalizada en un colectivo, a saber, los niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En los últimos años ha habido un aumento del número de casos, de hecho, el TEA se sitúa como segunda discapacidad del desarrollo más frecuente en Estados Unidos (González, Hernández-Chávez & Vásquez, 2019). Una manera de intervenir con este colectivo a la hora de enseñarles algo sería con un encadenamiento hacia atrás, ya que tienen la necesidad de saber cuál va a ser el resultado y el objetivo de hacerlo (Martínez, 2011). Hay muchas adaptaciones de material e intervenciones expuestas actualmente en la literatura para promover el desarrollo de la lectoescritura niños TEA, por ejemplo, el uso de material autoadhesivo (Callejo López, 2015).

1.3. Objetivos

El objetivo de esta revisión bibliográfica es definir el concepto de dificultades de aprendizaje, entender el origen y las consecuencias que pueden tener éstas.

En segundo lugar, definir el concepto de lectoescritura y estudiar las posibles influencias internas o externas en el desarrollo de la lectura y la escritura.

Por último, revisar las estrategias de prevención e intervención con niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) para una adquisición exitosa de la lectoescritura.

1.4. Metodología

Las bases consultadas para realizar esta revisión bibliográfica han sido PsycInfo, Psychology and Behavioral Sciences Collection y Psycodoc, todas ellas accesibles en la biblioteca online de la Universidad Pontificia de Comillas, y Google Scholar. Las palabras o

grupos de palabras claves a la hora de realizar la búsqueda y la selección de artículos han sido las siguientes: lectoescritura, dificultades de aprendizaje, dificultades, método de enseñanza, adquisición, desarrollo, aprendizaje, habilidades, conciencia fonológica, familia, colegio, importancia, éxito, factores predictivos, TIC, TEA e intervención.

De todos los artículos obtenidos fueron descartados, en primer lugar, los repetidos guardando sólo una copia. Ante el gran número de artículos obtenidos fue necesario establecer unos criterios de exclusión para poder avanzar con la revisión de los trabajos considerados como los más relevantes e importantes. En este sentido, los trabajos que contenían información no relevante para los objetivos de esta investigación fueron excluidos. Asimismo, fueron excluidos los trabajos más antiguos, considerando por tanto los que han sido publicados a partir de 1990, para poder realizar una revisión que integre la información más reciente. No obstante, se hicieron algunas excepciones con el fin de incluir aquellos trabajos escritos por autores expertos y/o personajes históricos relevantes en la historia de la psicología y de la educación como Jean Piaget.

Igualmente, los criterios de inclusión han sido por un lado la calidad de los documentos teniendo en cuenta el autor, su prestigio en el ámbito estudiado y su reiterada presencia en diversos trabajos. Por otro lado, el lugar de publicación de los documentos, en el sentido en el que hayan sido publicadas en revistas de prestigio como, por ejemplo, la *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* o, en los repositorios de universidades reconocidas como, por ejemplo, la Universidad Abad Oliva CEU.

Recopilada toda la información necesaria para realizar la revisión bibliográfica, se organizaron los artículos en tres grupos teniendo en cuenta los tres grandes bloques objeto del trabajo, pudiendo darse la peculiaridad de que algunos artículos se encontrasen en más de un bloque.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Dificultades de aprendizaje

En primer lugar, actualmente, una dificultad en educación se califica como una necesidad educativa especial que ha de ser trabajada tanto por el alumno como por el colegio (Castejón & Miñano, 2011). Una dificultad de aprendizaje lleva asociada una necesidad educativa desde una perspectiva psicológica y el colegio ha de adaptarse para conseguir una inclusión e integración de los alumnos que presenten dificultades a la hora de aprender (Castejón & Miñano, 2011).

Por un lado, hay que diferenciar una necesidad educativa de una necesidad educativa especial. La primera se refiere a las necesidades que todos los alumnos presentan por las diferencias individuales, pero, la segunda se refiere a una necesidad que va más allá de lo ordinario, necesitando una educación más especializada (Castejón & Miñano, 2011).

No hay una definición clara del concepto de dificultades de aprendizaje siendo enfocada desde diferentes variables y perspectivas por los autores. Distintas áreas como la psicología, la neurología o la medicina, por ejemplo, estudian las dificultades desde visiones muy diversas (González & Martín del Buey, 1991). Según Defior (1997), hay muchas denominaciones para el concepto de dificultades de aprendizaje debido a la gran cantidad de niños con características heterogéneas que pueden presentarlas.

Asimismo, las interpretaciones de qué son las dificultades de aprendizaje se podrían dividir en dos grupos, el amplio y el restringido (Moraza & del Campo, 2002; Suárez Yañez, 1995). Por un lado, en Europa se define el concepto de forma amplia ya que incluye cualquier dificultad que pueda tener un alumno en su educación escolar. Por su parte en Norteamérica, existe un enfoque más restringido ya que únicamente se consideran dificultades de aprendizaje ciertos problemas determinados a la hora de adquirir destrezas, como puede ser la lectoescritura (Castejón & Miñano, 2011).

2.1.1. Evolución del concepto de dificultad de aprendizaje

Para una mayor comprensión de la evolución del significado de este concepto, muchos autores han estado de acuerdo en que se puede dividir el ciclo de la evolución de las interpretaciones del concepto en tres grandes periodos (Ariel, 1992; Moraza & del Campo, 2002). Durante el primer periodo, se asocian las dificultades de aprendizaje con daños neurológicos y disfunciones cerebrales. Como, por ejemplo, Wernicke (1908) asoció lesiones

en lo que se llama ahora el área de Wernicke con afasias receptivas, es decir, imposibilidad para comprender lo que se lee.

En el segundo periodo, aparece el concepto de necesidad educativa especial y las dificultades de aprendizaje en el aula son asociadas a deficiencias en los procesos psicológicos básicos o a pequeñas disfunciones cerebrales (Castejón & Miñano, 2011).

Actualmente, en el tercer periodo el concepto de dificultades de aprendizaje es visto desde una perspectiva educativa y no médica, un enfoque que promueve la integración de todas las personas teniendo en cuenta los recursos personales de cada uno (Moraza & del Campo, 2002).

2.1.2. Distintos nombres para un mismo concepto

Cada autor le da un nombre al concepto de dificultad de aprendizaje por lo que no hay consenso de uno específico. Por ejemplo, algunos hablan de “learning disability” (Kirk & Bateman, 1962), de trastornos del aprendizaje (APA, 1995), de problemas de aprendizaje (Craig, 2001), de dificultades de aprendizaje (NJCLD, 1988), de dificultad de aprendizaje específica (IDEA, 2004) o de discapacidad de aprendizaje (Smith, 2003).

Los pioneros en hablar de “learning disability” fueron Kirk & Bateman (1962) que interpretaron las dificultades de aprendizaje como un desorden o un retraso en alguno de los procesos relacionados con la lectura, por ejemplo, como consecuencia de un trastorno conductual/emocional o una disfunción del cerebro.

Por un lado, el trastorno de aprendizaje se diagnosticará en el supuesto de que un individuo presente un rendimiento académico inferior a lo esperado para su edad, curso escolar y nivel de inteligencia en las pruebas normalizadas, según APA (1995).

Por otro lado, las dificultades de aprendizaje según el National Joint Committee on Learning Disabilities (198) son manifestadas por dificultades para adquirir y usar ciertas habilidades como pueden ser la lectura, las matemáticas o la comprensión oral. Son la consecuencia de una disfunción del sistema nervioso que provocan desórdenes en la persona. Las dificultades pueden ir acompañadas de otras condiciones como pueden ser los déficits sensoriales o las influencias del medio ambiente como puede ser una inadecuada enseñanza, pero nunca siendo el resultado de estas dos.

Finalmente, el Individuals with Disabilities Education Act (2004) propone el término de dificultad de aprendizaje específica definiéndolo como un desorden en uno o varios procesos psicológicos como consecuencia de daños cerebrales, afasias y/o dislexias, provocando dificultades que se ven manifestadas en las habilidades necesarias para el uso del lenguaje escrito y oral. Da importancia a que éstas no son el resultado de déficits sensoriales, ni de

retrasos mentales, ni de la influencia ambiental.

2.1.3. Origen y causas de las dificultades de aprendizaje

El origen y las causas explicativas de las dificultades de aprendizaje pueden ser varias. Por ejemplo, las disfunciones cerebrales, las lesiones en la corteza cerebral, los cambios en el sistema nervioso central y/o los errores en el funcionamiento de los procesos cognitivos pueden ser algunas de las causas por las que aparecen las dificultades de aprendizaje (Navas, Castejón & Millá, 2011). Por lo que las causas suelen encontrarse en la persona, pero hay factores de riesgo que estudiaremos a continuación que pueden ser el determinante o detonante de que el alumno presente dificultades a la hora de aprender (Defior, 1997).

En este caso, los factores de riesgo asociados a las dificultades de aprendizaje son situaciones o circunstancias que complican el proceso de aprendizaje. Los factores pueden ser genéticos y no genéticos (Navas et al., 2011) o neuropsicológicos y ambientales (Pérez Vallejo, 2010).

Por un lado, dentro de los factores genéticos se encuentran los heredados y los estructurales. Los factores de riesgo genéticos heredados son aquellas alteraciones provocadas por trastornos genéticos. Mientras que, los factores de riesgo genéticos estructurales son aquellas alteraciones que se dan en la meiosis, como por ejemplo una translocación de una de las porciones de un cromosoma (Navas et al., 2011). La etiología neuropsicológica habla de procesos de mielinización o reacciones bioquímicas en relación a los procesos de lectura y escritura (Pérez Vallejo, 2010).

Por otro lado, dentro de los factores no genéticos están los factores prenatales y posnatales. Los factores de riesgo no genéticos prenatales, también llamados factores teratológicos, son aquellos elementos físicos, químicos o biológicos que pueden causar daños al feto (Navas et al., 2011). Desde la perspectiva etiológica ambiental, el contexto en el que naces, creces, la actitud de la familia hacia los estudios y los factores ecológicos entre otros tienen un factor influyente en el desarrollo de dificultades (Pérez Vallejo, 2010). Del mismo modo, los factores de riesgo no genéticos posnatales son aquellos que tienen que ver con el contexto socio ambiental en el que te desarrollas, los servicios a los que tienes acceso, el entorno familiar y escolar, entre otros (Navas et al., 2011).

2.1.4. Consecuencias de las dificultades de aprendizaje

Las dificultades de aprendizaje pueden llegar a tener como consecuencia los trastornos de la lectura y/o escritura (APA, 1995). Por un lado, los trastornos de la lectura son aquellos

que afectan en el proceso de adquisición de las habilidades lectoras para la identificación de letras, la asociación de letras con sonidos, reconocer las palabras y comprender la idea global del texto (APA, 1995). Por otro lado, los trastornos de escritura son aquellos que afectan en el proceso de la adquisición de las habilidades escritas (APA, 1995), las cuáles permiten, a través de los grafemas, la expresión escrita además de poder plasmar ideas, sentimientos y opiniones (Navas & García-Fernández, 2011).

Dentro de los trastornos de lectura se distinguen las personas disléxicas y las personas con retraso en la lectura. La dislexia es un trastorno de la lectura muy habitual en las aulas. La prevalencia en España está en torno al 5-10% pudiendo llegar al 15%, por lo que no es raro encontrar en una clase a un niño con dislexia (Lorenzo, 2017). Es una dificultad que puede llevar al abandono de la escolaridad (Ayuso, 2004). Suelen presentar dificultades a la hora de acceder al conjunto de palabras, de decodificar palabras aisladas y solo éstas aparecen en las tareas que implican la lectura. No se puede atribuir a una causa en concreto por lo que es un trastorno inesperado pero específico, ya que solo afecta a la lectura (Maicas, 2011). Algunas de las consecuencias de tener dificultades de tipo disléxicas son bajas calificaciones en el colegio, desmotivación, poco interés en estudiar y pueden llegar a transmitir una imagen de vaguería (Ayuso, 2004).

En la literatura se habla de distintos tipos de dislexia como por ejemplo la evolutiva y la adquirida. Por un lado, la dislexia evolutiva se caracteriza por las dificultades que aparecen nada más empezar a enseñar la lectura sin ninguna causa explicativa. Mientras que la dislexia adquirida se caracteriza por las dificultades y por la pérdida de las destrezas adquiridas para leer, que aparecen por un daño neurológico en una persona que inicialmente era competente en la lectura (Maicas, 2011). Asimismo, Ayuso (2004) expone que, en función de distintos factores, surgen múltiples tipos y formas de dislexia.

Por su parte, las personas con retraso en la lectura presentan dificultades a la hora de acceder al conjunto de palabras tanto visualmente como fonológicamente, lo que indica que tienen dificultad en el proceso de reconocimiento y significado de las palabras. El retraso lector es un término que habla de los niños que tardan más en adquirir las habilidades para la comprensión de textos y de la lectura (Maicas, 2011). Existen factores de riesgo externos que perjudican el desarrollo lector, como, por ejemplo, en aquellos casos en los que los niños viven y aprenden en ambientes socioculturales en los que la educación no es de alta calidad (Bravo-Valdivieso et al., 2006).

En cuanto a los trastornos de la escritura, se establece un diagnóstico de trastorno de la

expresión escrita cuando un individuo presenta unas habilidades escritas inferiores a las esperadas para su edad, curso escolar y nivel de inteligencia en las pruebas normalizadas. (APA, 1995).

Por otro lado, las disgrafías se definen como las posibles dificultades a la hora de aprender a escribir (González & Martín del Buey, 1991). Se puede hablar de distintos tipos de disgrafías como por ejemplo la disgrafía adquirida y evolutiva (Cuetos, 1991). La disgrafía adquirida está relacionada con los daños neurológicos que aparecen una vez obtenida la adquisición de la escritura. La disgrafía evolutiva hace referencia a las dificultades para adquirir las habilidades escritas desde un primer momento sin causa conocida (Cuetos, 1991).

2.2. Aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura

Gracias al lenguaje oral y escrito nos comunicamos y establecemos relaciones afectivas con los demás. La comunicación permite el conocimiento del mundo y proporciona un intercambio de pensamientos que influyen en el comportamiento. Es por lo tanto fundamental recibir desde pequeños una correcta enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura para poder comunicarnos (Sánchez, 2009). En este mismo sentido, Parra (2014) interpreta las habilidades lectoras como una necesidad, además de una actividad asociada en nuestros quehaceres del día a día. Pero la lectura y la escritura son dos procesos complejos en los que hay que desarrollar ciertas habilidades para conseguir el éxito y pueden ser enseñados a través de distintos métodos. En el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura entran en juego las influencias personales, familiares y/o escolares (Vera Pallo, 2011).

2.2.1. Habilidades necesarias para un correcto desarrollo de la lectoescritura

La adquisición de la lectoescritura implica el aprendizaje de dos procesos complejos que requieren, a su vez, el desarrollo de otros procesos como por ejemplo la memoria, la percepción, la conciencia fonológica, morfológica y ortográfica, el desarrollo de la alfabetización y/o los procesos cognitivos implicados (Montealegre & Forero, 2006).

El término conciencia fonológica se refiere a “la capacidad de identificar, comparar y manipular las unidades más pequeñas de las palabras habladas: fonemas” (Sénéchal, 2009, p.3). Es necesario desarrollar la conciencia fonológica para poder transformar los fonemas en lenguaje escrito y poder identificar las palabras y sílabas de cada una de éstas (Aramburu, 2012).

El desarrollo de las habilidades fonológicas durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura según ciertos estudios representa una predicción de buenos escritores y lectores (Aramburu, 2012; Defior 2008; Montealegre & Forero, 2006; Sénéchal, 2009). Según Defior (2008), conocer los fonemas y tener conciencia de la estructura sonora de las palabras permite y beneficia desde una primera fase, el aprendizaje de la lectura y la escritura. Igualmente, Sénéchal (2009) dice que el conocimiento fonológico facilita la comprensión lectora y repercute en un aprendizaje más fácil y rápido si se enseña desde edades tempranas. Además, Aramburu (2012) defiende la idea de la conciencia fonológica como indicador de éxito de la adquisición y aprendizaje de la lectoescritura en las primeras etapas escolares. En este mismo sentido, Mayer (1999) manifiesta que existen estudios que muestran que una persona está predispuesta a tener dificultades a la hora de adquirir la lectura, si presenta una carencia de habilidades fonológicas.

Por lo tanto, un buen método para adquirir con éxito la lectoescritura es educar en las habilidades de conciencia fonológica (Defior, 2008). El objetivo es alcanzar el triunfo de este aprendizaje en etapas tempranas como sería la preescolar (Montealegre & Forero, 2006).

Por otro lado, el término conciencia morfológica se explica por “el plano consciente que tenemos sobre las estructuras morfélicas de las palabras, y la habilidad para manipular y reflexionar sobre dichas estructuras” (Carlisle, 1995, p.194). La conciencia morfológica está relacionada con la eficiencia lectora mientras que la conciencia fonológica permite el desarrollo y la adquisición del abecedario (Tomé, 2016).

En relación con la conciencia fonológica y morfológica, muchos autores han llevado a cabo estudios que hablan de la adquisición y desarrollo de la lectoescritura relacionados con los dos tipos de conciencia (Tomé, 2016; Aramburu, 2012). Se le ha dado un mayor interés al análisis de la conciencia fonológica (Defior, 2008; Sénéchal, 2009). Sin embargo, Tomé (2016) dice que si la conciencia fonológica y la conciencia morfológica no se desarrollan como es debido pueden aparecer dificultades para aprender la lectura y la escritura.

2.2.2. Métodos de enseñanza de la lectoescritura

Los métodos de enseñanza de la lectoescritura pueden clasificarse en tres grupos: el método analítico o global, el método sintético y el método mixto (Aramburu, 2012). El método global o analítico consiste en comenzar desde el conjunto del texto o de las oraciones para ir poco a poco adentrándose en las partes más pequeñas como son las letras, los fonemas y las sílabas (Cantero Castillo, 2010). Sin embargo, el método sintético es lo contrario pues consiste en comenzar a trabajar por los fonemas, las letras y los elementos mínimos para ir formando

luego palabras, sílabas y, finalmente, llegar al conjunto de la frase o texto (Ferreiro & Teberosky, 1991).

Aramburu (2012) expone que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura es más lento si se enseña a través de los métodos analíticos o globales, pero, sin embargo, éstos benefician en el desarrollo de la comprensión. De forma inversa, a través de los métodos sintéticos el aprendizaje es más rápido, pero no existe un desarrollo de la comprensión. Es por ello que surgió el último método llamado método mixto que se corresponde a una mezcla entre el método global y el sintético (Cantero Castillo, 2010).

Según Rivera (2000), no se puede de hablar de un método mejor que otro puesto que la metodología escogida por el docente debe cubrir las necesidades de cada clase. Del mismo modo, Cantero Castillo (2010) denota que el método elegido, debe fomentar la motivación en los alumnos de cada clase para la obtención del éxito académico.

2.2.3. Teorías relacionadas con la adquisición y enseñanza de la lectoescritura

Los tres métodos previamente presentados son los más explicados en la literatura (Aramburu, 2012; Cantero Castillo, 2010).

Existen, además, dos teorías llamadas “Bottom Up” y “Up Down” (Rivera, 2000). La teoría “Bottom Up”, o también llamada la teoría de transferencia de información, sigue el modelo sintético. Se basa en el texto y en consecuencia el lector va aprendiendo como receptor. Consiste en un proceso jerárquico en el que hay que ir paso a paso comprendiendo los fonemas, los grafemas, las sílabas, las palabras, las frases y, por último, el conjunto del texto (Rivera, 2000). A través de diversos métodos como pueden ser el fónico, el alfabético o el silábico se enseña a reconocer las palabras. Por lo tanto, la comprensión del texto necesita del aprendizaje del reconocimiento de las palabras (Rivera, 2000).

Por su parte, la teoría “Up Down” (también denominada la teoría transaccional) sigue el modelo global o analítico. El lector es activo y ya antes de leer el texto, plantea distintas hipótesis. En este caso, se le da importancia al conocimiento previo que tiene el niño a la hora de adquirir la lectura y escritura, y cómo procesa los nuevos aprendizajes que les son transmitidos (Smith, 1990). La teoría “Up Down” está basada en una concepción psicolingüística por lo que se tiene en cuenta la relación entre pensamiento y lenguaje. Según esta teoría, con el método del lenguaje integral se aprende a leer y a escribir, siendo este método visto como una filosofía que pretende enseñar a los alumnos desde la motivación (Freeman, 1988).

Conviene igualmente mencionar las tres teorías siguientes. La primera teoría es la constructivista propuesta por Piaget (1979) que defiende la idea de que los niños y los seres humanos son proactivos de su propio conocimiento, reaccionan a los estímulos externos anticipándose a ellos para organizar su actividad (Ferreiro, 1991). Asimismo, sostiene que la naturaleza humana lleva a mantener y a proteger la identidad personal si bien siempre conectados a los demás. Por ello, según esta teoría, los niños aprenden a leer y a escribir manipulando el mundo exterior, experimentando con él y siguiendo el método hipotético deductivo. Los niños construyen sus propios esquemas a través de los sistemas interpretativos y actuando en concordancia con éstos, siempre en presencia y observados por otro más experto (Ferreiro, 1991).

La segunda teoría es la propuesta por Luria (1966) que habla de la adquisición de la lectoescritura desde una perspectiva neuropsicológica y expone el concepto de los sistemas funcionales como base de las conductas. Los sistemas funcionales están formados por distintos componentes que, una vez alterados, pueden llevar a una discapacidad en la lectura o el habla por lo que ciertas conductas estarán afectadas (Manga & Ramos, 2000). Dicho de otra manera, según Luria (1966), el complejo sistema funcional que permite leer se encuentra afectado o presenta cierto retraso de madurez en, al menos, un componente fundamental de la cadena.

La tercera y última teoría es la de Vygotsky (1928) que presenta una concepción cognitiva y sociocultural de la adquisición y dominio de la lectoescritura. Esta teoría propone el término de zona de desarrollo próximo definiéndose como la distancia que hay entre las actividades que puede realizar un niño sin ayuda y las actividades en las que los niños necesitan ser guiados por un experto. La primera zona, denominada zona de desarrollo real, se corresponde con las habilidades que el niño ya tiene por lo que no necesita ayuda para realizar ciertas actividades. Mientras que la segunda zona, también llamada zona de desarrollo potencial, se refiere al nivel de competencia al que puede llegar el niño con ayuda de un experto que actúe como andamiaje. A menor distancia entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial, los niños irán adquiriendo autonomía a la hora de resolver ciertas actividades e irán necesitando menos ayuda (Carrera & Mazzarella, 2001). Conforme a esta teoría, la lectura y la escritura son dos instrumentos psicológicos fundamentales y para Vygotsky, el aprendizaje de la lectoescritura necesita de la colaboración de expertos para poder llevar a cabo los diversos procesos de socialización dentro de las normas culturales específicas (Valery, 2000).

2.2.4. Factores que influyen en la adquisición de la lectoescritura

La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura pueden ser influenciados por múltiples factores como, por ejemplo, las influencias de las características personales de cada individuo (Salmon, 2009), la repercusión del trato de los padres frente a la educación de sus hijos (Vera Pallo, 2011) y las influencias escolares (Luna Álvarez et al., 2019). Actualmente puede influenciar además el uso de las TIC, Tecnologías de la información y de la comunicación (Droguett & Aravena, 2018).

2.2.4.1. Factores personales

Los primeros factores que influyen en la adquisición y desarrollo de la lectoescritura son las características personales de cada uno. Según Salmon (2009), cada niño tiene un conjunto de conocimientos y experiencias desde que nace, que va a promover o proporcionar más o menos herramientas y habilidades a la hora de desarrollar el lenguaje, la lectura y la escritura. Asimismo, cada niño tiene sus propios intereses y la curiosidad les hará preguntarse sobre temas diversos (Sánchez, 2009).

2.2.4.2. Influencia familiar

La actitud de la familia frente a la educación de sus hijos puede llegar a influir en el aprendizaje de la lectoescritura. A veces hay niños con dificultades de aprendizaje para entender y comprender lo que les están contando, pero la dificultad no viene del método empleado por el docente sino por la falta de motivación en casa (Vera Pallo, 2011). Los padres deben motivar y estimular a sus hijos en las actividades relacionadas a la lectoescritura con el objetivo de que éstos se sientan a gusto con la actividad, les guste y la quieran repetir en un futuro (Luna Álvarez et al., 2019). Esto causa un pequeño avance para los niños en su desarrollo y lo beneficioso es que ellos lo vean como un gran logro, lo que les llevará a seguir confiando en sus capacidades y seguir avanzando en su aprendizaje (Vera Pallo, 2011). Asimismo, es positivo para los hijos escuchar cuentos e historias en sus hogares (Rodríguez, 2009).

Por un lado, la familia debe transmitir la enseñanza de las normas morales y conductuales socialmente aceptadas en las primeras etapas educativas puesto que es el momento en el que se está desarrollando la personalidad del niño (Vera Pallo, 2011). Y, por otro lado, lo ideal es que la familia sea un ejemplo de respeto, comprensión, aceptación, apoyo, amor, cariño y

diálogo para que el niño aprenda estos valores, además, de actuar como un sistema de protección social, emocional y económico (Vera Pallo, 2011).

Finalmente, la familia tiene que mantener contacto con el colegio para ayudar a su hijo de forma colaborativa, por ejemplo, que la familia pregunte qué actividades debería llevar a cabo su hijo en casa para que éstas sean beneficiosas y contribuyan al aprendizaje obtenido en el aula (Palomeque García et al., 2018). En definitiva, la familia es un apoyo fundamental para el éxito de la lectoescritura (Luna Álvarez et al., 2019).

2.2.4.3. Influencia escolar

Actualmente, la educación se divide entre padres, docentes y estudiantes (Vera Pallo, 2011). Esto se resume en, los docentes enseñan algo a los estudiantes en clase, lo cual se potencia en casa con la familia para, de esta forma ir avanzando y afianzando los conocimientos adquiridos de forma eficaz (Palomeque García et al., 2018).

Los profesores tienen que estar pendientes de muchas cosas, como el método y estrategias que escogen según las necesidades de los alumnos o simplemente las actividades que expongan en clase, acordes al nivel del aula para no exigir poco o mucho (Vera Pallo, 2011). Asimismo, son los docentes los que se encargan de promover la complementación de estos conocimientos en los hogares con las familias (Luna Álvarez et al., 2019) y de explicar la funcionalidad de la lectura en nuestra sociedad (Montealegre & Forero, 2006).

No solo tienen que transmitir la motivación por la lectura a sus alumnos para que éstos consigan ser autónomos desde un deseo intrínseco (Salmon, 2009), sino que también tienen que transmitirles el amor por la lectura y la escritura para que las incorporen en su repertorio y vean estos dos procesos como algo positivo (Vera Pallo, 2011). Por su parte, Parra (2014) manifiesta que la transmisión del amor por la lectoescritura refuerza el desarrollo de los individuos, tanto a nivel escolar como personal.

2.2.4.4. Influencia de las TIC

Hoy en día hay que darle importancia a la influencia de las TIC en el proceso de adquisición de la lectoescritura habida cuenta que el acceso que tienen los niños a las mismas (Ulco Simbaña, 2019). Las tecnologías de información y comunicación no paran de desarrollarse en nuestra sociedad, por lo que resulta necesario ir adaptándose a las mismas.

Por esto mismo, en la literatura hay estudios que hablan de la relación existente entre las TIC y el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en los que se investiga si es positivo y beneficioso incorporarlas al sistema educativo (Droguett & Aravena, 2018). Las TIC son beneficiosas y enriquecen en la medida en la que el docente adquiere las habilidades necesarias para emplear esta herramienta de forma lúdica. Para ello, es recomendable que los docentes sean formados por los colegios y que dispongan de todo el material necesario para poder trabajar e implementar esta nueva forma de enseñanza de manera sistemática y planificada (Droguett & Aravena, 2018). Según Parra (2014), el colegio debe adaptarse a los avances tecnológicos de la sociedad debiendo para ello reflexionar sobre el uso de las TIC para que sean utilizadas de forma eficaz en el sistema escolar.

En este sentido, los niños de las nuevas generaciones han nacido en un mundo completamente informático, por lo que les parece raro que un aula no esté habilitada con herramientas tecnológicas (Ferreiro, 2011).

No obstante, las TIC en el aula tienen ventajas y desventajas. Son ventajosas ya que motivan mucho a los alumnos quienes aprenden de forma lúdica fomentando la creatividad y promoviendo el autoaprendizaje. Sin embargo, el docente tiene que ser muy cuidadoso puesto que se puede producir una dispersión en la atención de los alumnos. El docente tiene que estar capacitado para escoger y planificar en qué actividades es oportuno utilizar estas herramientas evitando cualquier tipo de abuso (Droguett & Aravena, 2018).

2.3. Métodos de prevención e intervención en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

El proceso de lectoescritura es complejo por lo es necesario pensar en cómo los niños con dificultades por trastorno de desarrollo van a afrontarlo. El colectivo a estudiar en la presente revisión bibliográfica son los niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

2.3.1. Definición de TEA

En primer lugar, en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) existe una definición consensuada que expone los criterios a cumplir para poder recibir un diagnóstico de TEA (APA, 2013). Los síntomas pueden agruparse en dos grupos con base en dos criterios diferentes. Por un lado, las personas con TEA presentan en el área de la comunicación social y la interacción social déficits de forma continuada en varios contextos,

en lo relacionado con lo emocional, el lenguaje no verbal y la dificultad para establecer, mantener y entender las relaciones sociales (APA, 2013). Por otro lado, también presentan comportamientos, intereses o actividades que tienen patrones repetitivos y muy limitados. Esto se puede manifestar en la inflexibilidad para cambiar de actividad o de rutina, con intereses muy restrictivos y fijos o una hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales del entorno (APA, 2013).

2.3.2. Relación entre lectoescritura y niños con TEA

En la literatura se expone la relación entre la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en niños con TEA (Roncero, 2003). Estos niños parecen aprender a leer y a escribir con los métodos tradicionales que utilizan los niños ordinarios. No podemos hablar de forma generalizada puesto que aquellos que presenten más dificultades, necesitarán de métodos personalizados que se ajusten a sus deficiencias (Domenech Vallejo, 2017).

Por su parte, Roncero (2003) defiende que se debería intentar emplear los métodos tradicionales si bien adaptados a las necesidades de estos niños. Si no funciona debido a que un método es muy difícil y poco efectivo, se tendrá que pasar a otro método mucho más individualizado y personalizado según las capacidades de cada niño (Roncero, 2003). Además, Callejo López (2015) expone que los niños con TEA pueden ser escolarizados en una escuela ordinaria salvo que sus características sean extremas y necesiten una escuela especializada.

Como cualidades, los niños con TEA poseen una gran memoria mecánica asociativa y una gran facilidad para procesar los estímulos viso-espaciales (Callejo López, 2015). Por ello, Roncero (2003) destaca que la lectoescritura para los individuos autistas es uno de los procesos más fáciles.

2.3.3. Estrategias de prevención e intervención

Actualmente, en la literatura encontramos muchas estrategias de prevención e intervención para trabajar con niños diagnosticados con TEA. Para llegar al éxito del desarrollo de la lectoescritura, varios factores parecen importantes pudiendo dividirse en cuatro grupos: el docente, el ambiente/contexto en el que se da el aprendizaje, el material a emplear y la participación familiar (Callejo López, 2015; Domenech Vallejo, 2017; Roncero, 2003).

2.3.3.1. Intervención del equipo profesional docente

El primer grupo vendría a ser el equipo profesional docente. Es el que se encarga de planificar, organizar, enseñar y apoyar a sus alumnos. Su enseñanza debe ser personalizada, adaptándose de forma individual a las necesidades educativas de cada uno, organizando y planificando muy bien el material a utilizar y el método a emplear (Roncero, 2003).

Es fundamental que el docente tenga claro qué va a realizar en clase para que los niños no se pierdan por el camino (Roncero, 2003). Para ello, una organización jerárquica de las actividades puede ayudar a mantener el orden según la importancia de cada una de ellas (Domenech Vallejo, 2017).

Además, en el aula se tiene que fomentar la autonomía de cada uno, haciendo partícipes a los niños de todas las actividades y repitiendo, cuanto sea necesario, un ejercicio o una consigna (Domenech Vallejo, 2017). La repetición es uno de los factores más importantes ya que permite y fomenta la asociación de los distintos ítems (Roncero, 2003).

Del mismo modo, según Callejo López (2015) los docentes deben tener una formación básica y mínima para detectar, comprender y tratar a estos niños que pueden llegar a necesitar ayuda especializada.

También, hay que ayudar y no dejar que los niños se equivoquen en algún ejercicio ya que puede llevarlos a un aprendizaje erróneo (Roncero, 2003). Para ello, es necesario emplear los métodos de ensayo sin error que, además, no fomentan ni la frustración ni el desánimo (Callejo López, 2015).

Finalmente, la doctrina del método global parece la más aceptada en este proceso para este colectivo específico (Roncero, 2003; Santos Cavada, 2020). En este sentido, Callejo López (2015) sostiene que es más efectivo empezar por la palabra completa en asociación a una imagen ya estos niños tienen como cualidad procesar los estímulos de forma viso-espacial y almacenar el nuevo aprendizaje en su gran memoria.

2.3.3.2. El ambiente de intervención y el material a emplear

El segundo grupo es el factor ambiental en el que se produce el aprendizaje. Se necesita un lugar tranquilo y silencioso (Domenech Vallejo, 2017) en el que no haya estímulos que puedan distraer la atención de los niños dificultando o impidiendo su aprendizaje (Roncero, 2003).

El tercer grupo incluye el material a emplear en el aula. Como hemos visto, los niños autistas no suelen tener problemas para aprender con los sistemas tradicionales adaptados un poco a ellos. No obstante, hay muchas estrategias de intervención que permiten y favorecen un correcto desarrollo de la lectoescritura.

Los docentes deben seleccionar los materiales a emplear según las necesidades, las capacidades, las destrezas y las dificultades de sus alumnos. (Domenech Vallejo, 2017).

Por ejemplo, el sistema de formato de “cartilla” es una manera mucho más económica en cuanto a esfuerzo y tiempo (Domenech Vallejo, 2017) pero no todos los niños se interesan por este formato (Roncero, 2003), además, en todo caso debe adaptarse a las necesidades de cada alumno (Callejo López, 2015).

Para evitar la confusión por parte de los niños autistas en el proceso de aprendizaje de la lectura, se debe tomar la decisión de presentar las palabras con letras mayúsculas o con minúsculas (Domenech Vallejo, 2017). Es preferible enseñar con minúsculas, aunque sea más fácil aprender con letras mayúsculas (Callejo López, 2015). Casi todos los cuentos y textos están escritos con minúsculas por lo que es más eficaz el aprendizaje con letras independientes y minúsculas (Roncero, 2003).

Como se ha enunciado previamente, es fundamental dar espacio a las repeticiones necesarias que cada individuo pueda necesitar (Domenech Vallejo, 2017). No hay que exigir en la forma de la letra, sino que hay que fijarse más en el fondo (Roncero, 2003).

Parece ser muy beneficioso el uso de dibujos y fotografías en asociación a palabras escritas (Domenech Vallejo, 2017). Para empezar a mostrar distintas asociaciones, hay que garantizar previamente que los niños conocen las primeras palabras que vamos a mostrarles (Roncero, 2003).

El objetivo es ir fomentando la autonomía, ayudándoles y apoyándoles cuanto necesiten siendo primordial que consigan trabajar de manera individual (Callejo López, 2015), que adquieran las suficientes habilidades y destrezas necesarias para defenderse por sí solos (Roncero, 2003).

Además, los niños autistas muchas veces no entienden por qué hay fotografías de objetos al lado de una palabra (Domenech Vallejo, 2017). No entienden por qué se hace de esa manera ya que las asociaciones pueden moverse y desordenarse, lo que les lleva a un malestar interior y a una disminución de la motivación (Roncero, 2003). Es por ello que es beneficioso el uso de material autoadhesivo ya que éste no se mueve y la asociación es fácil de registrarla (Callejo López, 2015).

2.3.3.3. Participación de la familia en la intervención

El cuarto grupo engloba la participación familiar. Ya hemos visto previamente que la familia es un apoyo fundamental para el éxito de la lectoescritura (Luna Álvarez et al., 2019). En estos casos, es indiscutible que debe existir una mutua colaboración entre el colegio y la familia para ayudar al desarrollo del niño autista (Callejo López, 2015).

2.3.4. Fases de aprendizaje de la lectoescritura

Para aprender a leer y escribir existe una guía que muestra las fases que se pueden ir siguiendo más o menos en función de cada niño.

La primera fase, llamada “el aprendizaje de la mecánica y el placer de asociar” (Roncero, 2003, p.6), consta principalmente de la enseñanza y aprendizaje de las vocales y de las primeras asociaciones (Roncero, 2003). En esta primera fase se quiere conseguir la asociación de alrededor de 10 objetos conocidos para el sujeto, aprendiendo la mecánica de aprendizaje que se va a seguir a lo largo del curso (Callejo López, 2015). Se repiten las asociaciones cuantas veces necesarias y se asocia una palabra con varias fotografías del mismo objeto desde perspectivas diferentes (Domenech Vallejo, 2017).

La segunda fase, también llamada “nuevos emparejamientos” (Roncero, 2003, p.8) consiste en el aprendizaje de unas 20-30 nuevas palabras bisilábicas de la vida cotidiana del niño, dándole importancia a los fonemas (Domenech Vallejo, 2017).

En la tercera fase, denominada “la composición de las palabras” (Roncero, 2003, p.11), se le da importancia a la descomposición de las palabras en sílabas, se empiezan a escribir y copiar palabras, así como a leerlas sin el apoyo de fotografías (Callejo López, 2015).

Una vez adquiridas más o menos 50 asociaciones se pasa a la cuarta y última fase, conocida como “verbos, artículos y preposiciones: afianzando la lectura” (Roncero, 2003, p.14), en la que se van a introducir verbos y preposiciones, además de empezar a leer cuentos y realizar dictados (Callejo López, 2015).

2.3.5. Tres intervenciones que destacan en la literatura

En la literatura, para trabajar con niños TEA existen las tres intervenciones siguientes: la conductual, la comunicativa y la combinada. Dentro de la intervención conductual se encuentra el método llamado ABA (*Applied Behaviour Analysis*) que consiste en una enseñanza basada en la teoría del aprendizaje y que es utilizada por los expertos por su eficacia. Esta intervención beneficia el desarrollo de la comunicación, de las habilidades sociales y la

autonomía entre otras cosas. Sin embargo, es un aprendizaje muy intenso ya que se trabaja solo con el profesional alrededor de unas 30 horas a lo largo de la semana (Domenech Vallejo, 2017).

Dentro de la intervención comunicativa destaca el método bimodal de Benson Schaeffer (Schaeffer, Musil & Kollinzas, 1985) que emplea signos y palabras, dándole importancia a la parte expresiva. Lo que se quiere conseguir con esta intervención es el desarrollo del lenguaje, basándose en el entendimiento de los distintos signos y palabras (Domenech Vallejo, 2017). Es un método flexible, sencillo y estructurado (Schaeffer et al., 1985).

El método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*) se encuadra dentro de la intervención combinada en la que se quiere fomentar la autonomía de cada niño haciendo hincapié en el desarrollo de sus habilidades de comunicación funcionales, además de utilizar sus capacidades viso espaciales (Martínez, 2011). Para que los niños con TEA se adapten en su día a día a sus actividades cotidianas, este método da importancia a la individualización promoviendo apoyo tanto para los niños como para sus familias (Domenech Vallejo, 2017).

Asimismo, aprender con la técnica del encadenamiento hacia atrás ayuda a los niños con TEA puesto que es beneficioso para ellos ver la funcionalidad de una actividad, es más fácil para ellos trabajar con la idea del resultado final (Martínez, 2011).

2.3.6. ¿Las TIC benefician la adquisición de la lectoescritura en niños TEA?

Las TIC son un instrumento facilitador de aprendizaje para los niños TEA (Bonilla & Galván, 2019). Con las TIC se fomenta un trabajo personal y autónomo, en un ambiente relajado en el que no hay estímulos que puedan aumentar los niveles altos de estrés ni interferir en el proceso de aprendizaje (Santos Cavada, 2020).

Además, con las TIC se promueve la motivación, la repetición de actividades tanto en el aula como en casa para reforzar el aprendizaje, y llevar un seguimiento (Santos Cavada, 2020). Uno de los beneficios para los docentes que utilizan las TIC es la posibilidad de generar y crear mucho material de forma rápida e individualizada para cada alumno según sus necesidades (Pino et al., 2020).

2.3.7. La importancia del aprendizaje de la lectoescritura en niños TEA

El aprendizaje de la lectoescritura es uno de los primeros pasos para poder desarrollar otras muchas habilidades como, por ejemplo, expresar las emociones o fomentar la reflexión (Luna Álvarez et al., 2019). Para los niños autistas es fundamental ya que es una herramienta

que potencia muchas otras áreas en las que presentan déficits (Callejo López, 2015).

Es imprescindible que los niños entiendan la funcionalidad de la lectura y la escritura como tal no que solo aprendan a leer o escribir (Saldaña, 2008). Comprender esto último fomenta la motivación, lo que beneficia el desarrollo de nuevo vocabulario, el poder establecer relaciones entre diversos textos y estructurar sus propios pensamientos llegando a comprender más las situaciones cotidianas (Domenech Vallejo, 2017).

Según Roncero (2003), la lectoescritura debe ser adquirida para poder avanzar y potenciar el lenguaje oral, lo que permite a los niños con TEA comunicarse con el mundo exterior lo cual les resulta muy necesario habida cuenta sus déficits en el ámbito social.

Además, la lectura y la escritura actúan como base para poder desarrollar ciertas habilidades mentales, poder reconocer las emociones de sí mismo o de otra persona, o poder trabajar con conceptos abstractos lo cual siempre les resulta problemático (Domenech Vallejo, 2017).

Por último, en el ámbito social, la lectoescritura promueve según Saldaña (2008) la participación de los niños con TEA, su autonomía e independencia, lo que facilita su capacidad de trabajar y establecer más amistades al poder compartir sus aficiones y gustos.

III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Nunca antes de realizar este trabajo, me había planteado la complejidad que tiene enseñar la lectoescritura en el colegio ni como se adquiere. Tras esta revisión bibliográfica me he dado cuenta de la importancia que tiene el desarrollo de la lectura y la escritura en edades tempranas, y de las consecuencias que tiene un correcto aprendizaje de las mismas. Resulta evidente que para el debido aprendizaje de la lectoescritura existen ciertos requisitos que se deben cumplir, enseñar y potenciar con el fin de poder alcanzar el éxito, pudiéndose destacar entre todos ellos la conciencia fonológica.

La identificación de los futuros niños lectores/escritores y de los futuros niños con dificultades de aprendizaje parece predecible debiendo tomarse en consideración diversos factores. Por un lado, las características individuales de cada niño, por otro lado, el trabajo y seguimiento efectuado por los docentes en los centros escolares y, finalmente, el apoyo familiar que, sin lugar a dudas resulta clave para la transmisión de la debida motivación y gusto por la lectura.

Tras esta revisión también he tomado conciencia de la importancia que tiene poder detectar en edades temprana posibles dificultades para la adquisición de la correcta lectoescritura, así como de lo frustrante que puede llegar a ser para un niño no poder ni saber cómo seguir las clases en el colegio y las consecuencias tan negativas que ello puede conllevar para su futuro.

El papel de los docentes para la detección de estos posibles problemas y evitar estas situaciones frustrantes para los niños resulta imprescindible. Como hemos ido viendo a lo largo del trabajo es necesario que los docentes estén correctamente informados, formados y capacitados para observar y poder darse cuenta de quién puede estar teniendo dificultades para ofrecerle su ayuda y apoyo con el fin de que puedan seguir el ritmo normal de la clase.

Ahora bien, el papel de las familias es igual de importante. Resulta clave que consigan superar el sentimiento de preocupación y frustración, adaptarse a la realidad y poder potenciar todo su apoyo a sus hijos en la búsqueda de resolución de los problemas.

Esto se complica aún más en el caso de los niños con un trastorno del desarrollo, como el TEA. Antes de investigar sobre esta cuestión para poder desarrollar este trabajo tenía la creencia errónea de que los niños con TEA tenían la necesidad de asistir a un sistema escolar específico para poder desarrollar correctamente todas sus habilidades. Ahora, veo – y creo que sería lo deseable – que, con la debida ayuda y apoyo de los docentes, de los compañeros de

colegio y del entorno familiar, estos niños son capaces de adquirir las habilidades necesarias para la lectoescritura y otros aprendizajes en un sistema escolar ordinario.

En definitiva, el aprendizaje de la lectoescritura es clave no solo para el desarrollo intelectual y social de los niños sino también para que éstos puedan adquirir muchos otros conocimientos que le permitan seguir creciendo y realizarse como personas. En efecto, la adquisición de la lectura y la escritura está muy relacionada con la adquisición del lenguaje que a su vez está relacionada con la comunicación y la capacidad de establecer relaciones sociales, resultando por tanto imprescindible si tenemos en cuenta que el hombre es un animal social por naturaleza.

En la actualidad las TIC han adquirido un papel fundamental en nuestro día a día. Precisamente por la incorporación de las TIC a nuestra sociedad es por lo que teóricamente hoy más que nunca debería ser más fácil poder detectar de forma precoz cualquier signo de dificultad en los niños y con la ayuda de los docentes y de las familias poder hacer frente a las distintas situaciones que se presenten.

Por último, me gustaría apuntar como posibles líneas futuras de investigación a seguir, estudiar cómo afectan al desarrollo de la lectoescritura otros tipos de trastornos en los niños. Asimismo, me parece interesante estudiar el posible alcance – de existir – que pueda tener en la adquisición de la lectura y la escritura la diferencia de género en los niños con TEA.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (1995). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales*. Masson.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales*. American Psychiatric Association.
- Aramburu, R. (2012). *Análisis de los métodos de lectoescritura en español desde la perspectiva de la conciencia fonológica* (Tesis de pregrado, Universidad Internacional de La Rioja). Archivo digital. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/473>
- Ariel, A. (1992). *Education of children and adolescents with learning disabilities*. Merrill Pub Co.
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento de primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1) 9-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80538101>
- Bonilla, R. & Galván, B. (2019). “Aplicaciones de las tecnologías en personas con TEA” (tesis de pregrado, Universidad de La Laguna). Archivo digital. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14604>
- Callejo López, J. (2015). *La lectoescritura en los niños autistas* (Tesis de pregrado, Universidad Jaime I). Archivo digital. <http://hdl.handle.net/10234/127726>
- Cantero Castillo, N. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. N° 33, 1-8.
- Cardoso-Martins, C., & Pennington, B. F. (2004). The relationship between phoneme awareness and rapid serial naming skills and literacy acquisition: The role of developmental period and reading ability. *Scientific studies of reading*, 8(1), 27-52.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. En L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189–209). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Revista Venezolana de Educación*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Castejón, J.L., y Miñano, P. (2011). La diversidad del alumnado y la educación especial. En J.L. Castejón. y L. Navas. (Eds.), *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria* (pp. 5-34). Editorial Club Universitario.

- Castejón, J. L., y Navas, L. (2011). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Editorial Club Universitario.
- Craig, G. J. (2001). *Desarrollo Psicológico* (8.ª ed.). Pearson Educación.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de la escritura*. Escuela Española.
- Defior, S. (1997). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, Escritura, Matemáticas*. Aljibe.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y aprendizaje*, 31(3), 333-345.
- Domenech Vallejo, A. (2017). *La lectoescritura en niños TEA* (Tesis de pregrado, Universidad Abad Oliva CEU). <http://hdl.handle.net/10637/11510>
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y. M. Goodman (Ed.), *Los Niños Construyen Su Lectoescritura* (pp. 21-35). Aique.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Freeman, Y. (1988). Métodos de lectura en español ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? *Lectura y vida*, 9(3).
- Ayuso, R. (2004). La Dislexia. *Revista Digital Investigación y Educación*, N°11, 1-12.
- González, J. A. & Martín del Buey, F. (1991). Dificultades de aprendizaje. En J. Mayor (dir.), *Manual de Educación Especial* (pp. 521-544). Anaya.
- González, M. C., Vasquez, M., & Hernandez-Chávez, M. (2019). Trastorno del espectro autista: Diagnóstico clínico y test ADOS. *Revista chilena de pediatría*, 90(5), 485-491. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v90i5.872>
- Sánchez, C. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. N° 14, 1-10.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA). (2004). Public Law 108-446, *108th United States Congress*.

- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 29(2), 73-78.
- Lorenzo, S. T. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.
- Luna Álvarez, H. E., Ramírez Calixto, C. Y., & Arteaga Rolando, M. A. (2019). Familia y maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Una responsabilidad compartida. *Revista Conrado*, 15(70), 203-208.
- Luria, A. R. (1966). *Higher cortical functions in man*. Springer.
- Maicas, G.S. (2011). Dificultades de aprendizaje y trastornos de la lectura. En J.L. Castejón. y L. Navas. (Eds.), *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria* (pp. 129-168). Editorial Club Universitario.
- Manga, D., & Ramos, F. (2000). El sistema funcional de la lectoescritura en la neuropsicología de Luria (congreso). Congreso Mundial de Lecto-escritura, Valencia, España.
- Martínez, M. C. (2011). El trastorno del espectro autista: Intervención educativa. *Pedagogía Magna*, (9), 53-66.
- Mayer, R.E. (1999). *The promise of Educational Psychology. Learning in the content areas*. Prentice-Hall.
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. <https://hdl.handle.net/10983/17423>
- Moraza, I. & del Campo, M. E. (2002). Conceptualización y etiología de las dificultades de aprendizaje. En M. E. del Campo (Ed.), *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (pp. 151-182). Sanz y Torres.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1983). Learning Disabilities: Issues on Definition. A Position Paper of the National Joint Committee on Learning Disabilities, January 30, 1981. *Learning Disability Quarterly*, 6(1), 42-44. <https://doi.org/10.2307/1510862>
- Navas, L., Castejón, J.L., & Millá, M. G. (2011). Factores determinantes de las dificultades de aprendizaje y del desarrollo. Atención temprana. En J.L. Castejón. y L. Navas. (Eds.), *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria* (pp. 75-106). Editorial Club Universitario.
- Navas, L., & García-Fernández, J.M. (2011). Dificultades de aprendizaje y trastornos de la escritura. En J.L. Castejón. y L. Navas. (Eds.), *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria* (pp. 169-202). Editorial Club Universitario.

- Vera Pallo, J. L. (2011). La familia y su impacto en la potenciación del aprendizaje de la lectoescritura en niños de primer grado (Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Cotopaxi). Archivo digital.
- Palomeque García, I. J., Alfonso Moreira, Y., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2018). La participación de la familia en la institución educativa: sus condiciones en el proceso pedagógico. *Universidad y Sociedad*, 10(5), 398-406
- Piaget, J. (1979). *A dónde va la educación*. Teide.
- Pino, B., Escolà, A., Díez-Juan, M. y Montero, G. (2020). Aplicaciones generales con uso específico para TEA. *Aplicaciones móviles y otras tecnologías para personas con TEA*. (Curso online no publicado). Universidad Autónoma de Madrid.
- Parra, F. (2014). La lectoescritura en nuestra actualidad: revisión crítica. *Infancias Imágenes*, 13(2), 167-175.
- Rivera, I. (2000). La enseñanza de la lectoescritura (Portal Formación Docente).
- Rodríguez, C. (2009). Proceso de lectoescritura. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. Nº 19, 1-10.
- Roncero, M. R. V. (2003). “La lectoescritura como instrumento de aprendizajes relevantes en autismo”. *Autismo en vivo*.
- Saldaña, D. (2008). Teoría de la mente y lectura en las personas con trastornos del espectro autista: hipótesis para una relación compleja. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 117-125.
- Salmon, A. K. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y vida*, 30(4), 62-69.
- Sans, A., Boix, C., Colomé, R., López-Sala, A., & Sanguinetti, A. (2012). Trastornos del aprendizaje. *Pediatr Integral*, 16(9), 691-699.
- Santos Cavada, S. (2020). Cinco aplicaciones para facilitar la adquisición de la lectoescritura en alumnos con TEA (Tesis de pregrado, Universidad de Cantabria). Archivo digital. <http://hdl.handle.net/10902/20367>
- Schaeffer, B., Musil, A., & Kollinzas, G. (1985). *Total communication: A signed speech program for nonverbal children*. Research Press.

- Sénéchal, M. (2009). Lectoescritura, lenguaje y desarrollo emocional. En R.E. Tremblay, M. Boivin, RDeV. Peters y S. Rvachew (Eds.). *Desarrollo del lenguaje y de la lectoescritura* (pp 31- 35). Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia.
- Ulco Simbaña, L. E. (2019). Las TIC y su influencia en la lectoescritura (Tesis de maestría, Universidad Israel). Archivo digital. <https://repositorio.uisrael.edu.ec/handle/47000/2310>
- Smith, D. D. (2003). *Bases Psipedagógicas de la Educación Especial* (4º ed.). Pearson Prentice Hall.
- Smith, F. (1990). La lectura y su aprendizaje. *Comprensión de la lectura: Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Editorial Trillas.
- Suárez Yañez, A. (1995). *Dificultades de aprendizaje: un modelo de diagnóstico e intervención*. Santillana.
- Droguett, P. & Aravena, M. (2018). Tecnologías de la información y comunicación en el proceso de adquisición de la lectoescritura. *Foro educacional*, (31), 117-133.
- Tomé, B. (2016). Papel de la conciencia morfológica en la lectura y escritura en alumnos de 1º de Primaria (Tesis de pregrado, Universidad de Salamanca). Archivo digital.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Unesco.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Revista Venezolana de Educación*, 3(9), 38-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908>
- Pérez Vallejo, M. (2010). Dificultades de aprendizaje. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, N° 35, 1-10.
- Vygotsky, L. S. (1928). Problema kul'turnogo razvitiya rebenka. *Pedologiya*, 1, 58–77.
- Wernicke, K. (1908). The symptom-complex of aphasia. En A. Church (Ed.), *Diseases of the nervous system*. Appleton Century Crofts.