

# ¿Cómo trabajar la enseñanza de la lectura en escolares con TEA o TEL?

Ana Cortés García  
Lydia García Gómez

uadle

Unidad de Atención  
a las Dificultades  
en Lecto-Escritura



VNIVERSIDAD  
D SALAMANCA

CAMPUS OF INTERNATIONAL EXCELLENCE



Diputación  
de Salamanca

# ¿Quiénes somos?

## Unidad de Atención a las Dificultades en Lectoescritura (UADLE)



Facultad de Psicología (Universidad de Salamanca)



Triple función:

### 1. Asistencial:

- Evaluar e intervenir con escolares con dificultades lectoescritoras.
- Información, asesoramiento y acompañamiento a familias.

### 2. Formación: a alumnos y profesionales.

### 3. Investigación

# Objetivos

1. Proporcionar un **marco teórico** en torno a la lectura y sus implicaciones desde el punto de vista de la evidencia científica.
2. Ampliar los conocimientos de los maestros de Educación Primaria en cuanto a las **particularidades** que presentan los alumnos con **TEA y TEL en la adquisición de la lectura**.
3. Otorgar **pautas y estrategias** que puedan ser de utilidad a los maestros de Educación Primaria en la **adaptación de la enseñanza de la lectura** a los alumnos con TEA y TEL.
4. **Implicar al profesorado** en el tratamiento del alumnado que presente dificultades relacionadas con la lectura.
5. Favorecer una **respuesta educativa adecuada** y la **inclusión** del alumnado.

# Organización del curso

## Día 1

BLOQUE 1. La lectura. ¿Qué implica leer? Procesos cognitivos y lingüísticos implicados en la lectura.

BLOQUE 2. El Trastorno Específico del Lenguaje y el Trastorno del Espectro Autista. Características principales.

## Día 2

BLOQUE 3. Los procesos de lectura en estudiantes con TEL y TEA.

BLOQUE 4. Pautas y estrategias para la enseñanza de la lectura al alumnado con TEA o TEL.



# 01

## ¿Qué implica leer?

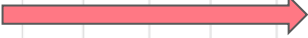

Procesos cognitivos y lingüísticos  
implicados en la lectura.

An open book is shown from a top-down perspective, with its pages slightly curved. A light gray grid is overlaid on the entire image. A large, horizontal red brushstroke is positioned behind the text. The text is written in a bold, dark blue, sans-serif font. There are some yellow and orange dots in the top left corner and some red dots in the bottom right corner.

**¿Qué es leer?**

# ¿Qué es leer?

## Leer es...

- Una competencia cultural. 
- Un acto de comunicación en el que están implicados un conjunto de procesos neurológicos, lingüísticos y cognitivos.
- Una habilidad cuyo propósito último es la comprensión. 
- Activar un mecanismo sobre el que se construyen el resto de conocimientos.

El cerebro tiene que aprender a leer



Teoría del reciclaje neuronal  
(Dehaene, 2014)

# ¿Qué implica leer?

## Leer implica...

- Tener buen desarrollo del **lenguaje oral**.
- Activar **procesos cognitivos básicos de análisis del lenguaje**.
- Procesos de **decodificación**.
- Procesos de **acceso al significado de la palabra**.
- Procesos de **fluidez lectora** y **comprensión del texto**.

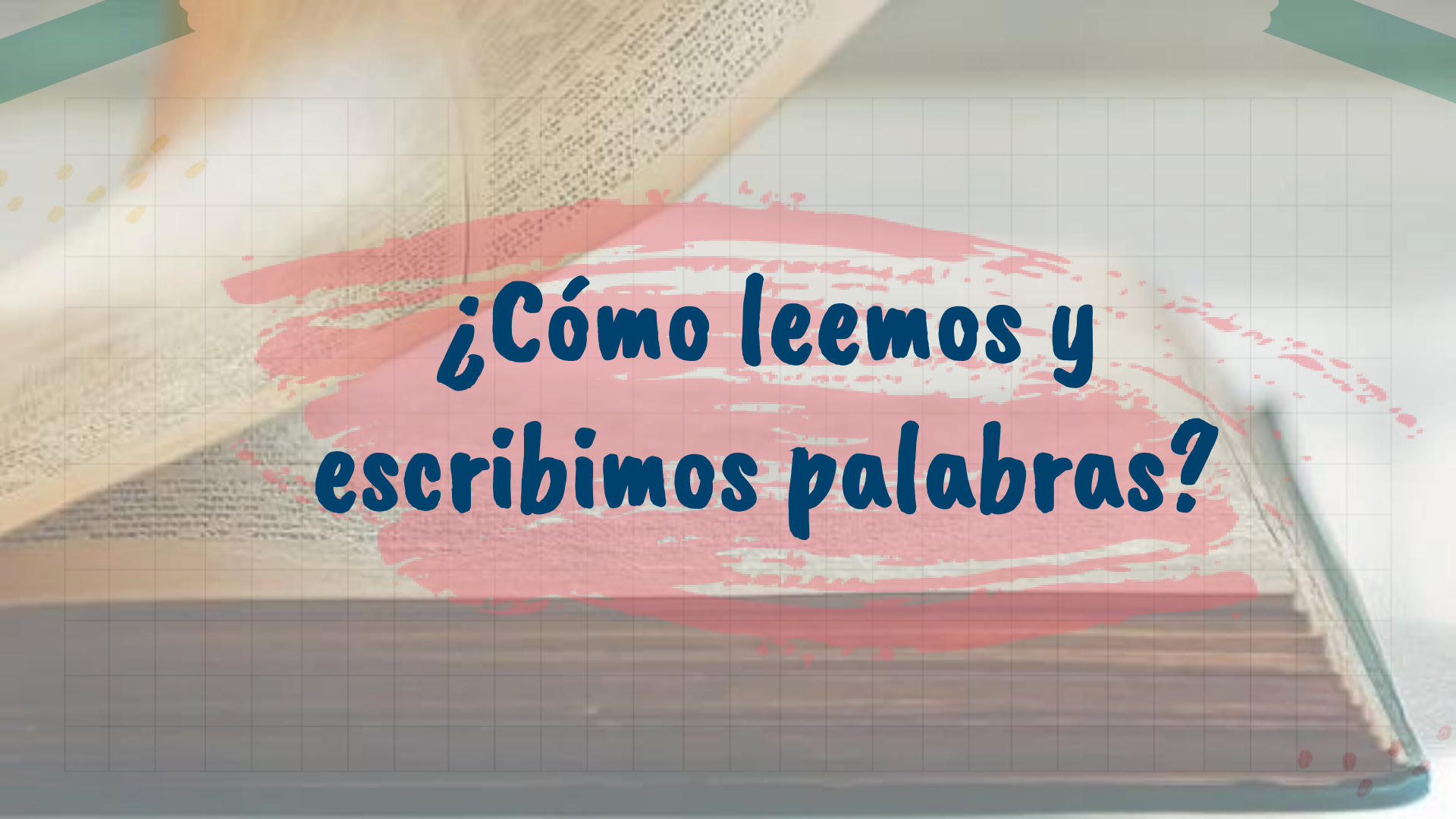


Percibíase embullangado el guitarro, el canto y la zarabanda de las risas, el canto y la zarabanda de risas, chapines y palmas con que jaleaban las del trato. Gritos, carrerillas y cierre de puertas. Acezo y pisadas en el corredor. Los artejos y la voz de la Taracea..."

(Valle-Inclán)

Extraído de Rueda (2017)



An open book is shown from a top-down perspective, with its pages slightly curved. The background is a light, textured surface with a grid pattern. A large, horizontal, red brushstroke is painted across the center of the image, behind the text. The text is written in a bold, dark blue, sans-serif font. The overall aesthetic is clean and educational.

**¿Cómo leemos y  
escribimos palabras?**

# El Modelo Simple de Lectura

(Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990)



Comprensión  
oral



Procesos de  
reconocimiento de  
la palabra escrita



Comprensión  
lectora

Habilidades no específicas de la lectura

- Conocimientos previos
- Estructura del lenguaje
  - **Sintaxis**
  - **Semántica**
  - **Fonología**
  - **Morfología**
  - **Pragmática**

Habilidades específicas de la lectura

- Decodificación (Reglas de conversión grafema-fonema)
- Conciencia fonológica
- Reconocimiento visual (palabras familiares)



# El Modelo Simple de Lectura

(Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990)

Comprensión  
oral



Procesos de  
reconocimiento de  
la palabra escrita



Comprensión  
lectora

-Conocimientos previos  
-Estructura del lenguaje

- **Sintaxis**
- **Semántica**
- **Fonología**
- **Morfología**
- **Pragmática**

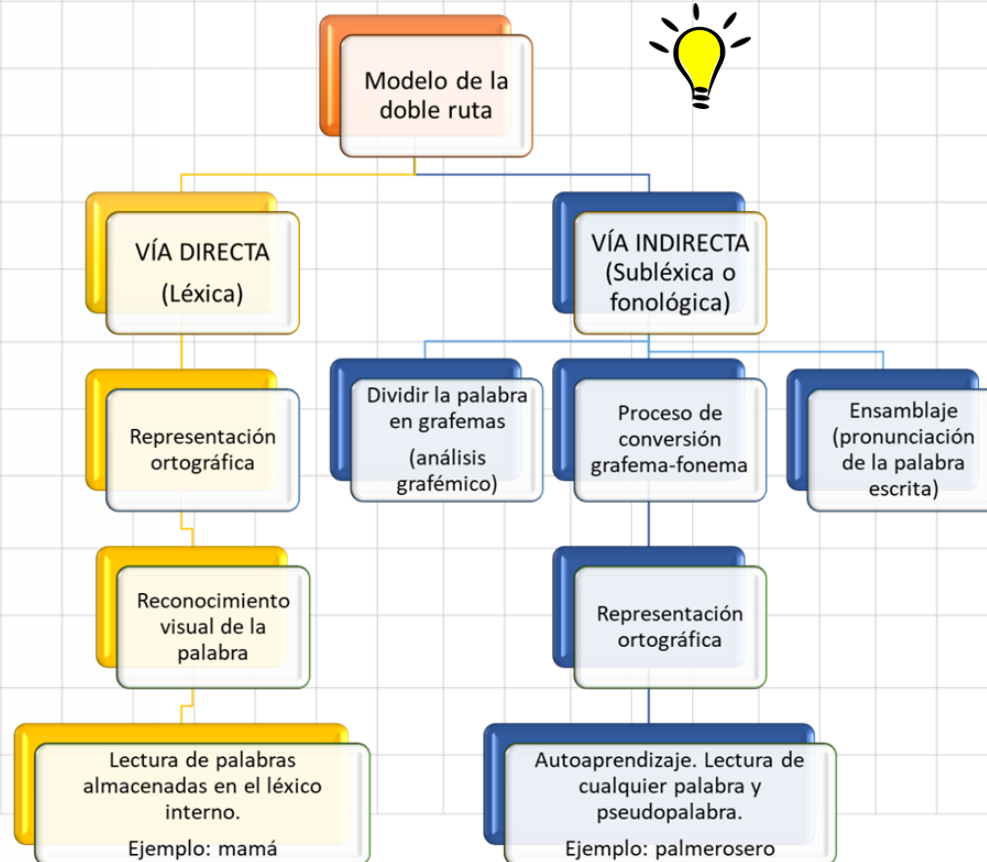
-Decodificación (Reglas de  
conversión grafema-fonema)

-Conciencia fonológica

-Reconocimiento visual  
(palabras familiares)



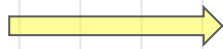
# El Modelo de Doble Ruta



# El Modelo de Doble Ruta

Representaciones ortográficas

Caramelo



Caramelo

Caramelo Caramelo

Caramelo Caramelo

Caramelo

Caramelo Caramelo

Caramelo



C-a-r-a-m-e-l-o



/k/+/a/+/r/+/a/+/m/+/e/+/l/+/o/



Léxico interno

Caramelo

Caramelo



# Listado 1

Casa

Blanco

Mercurio

Tierra

Camión

Esternocleidomastoideo

Mesa

Dinamarca

Primavera

Mamá

Abuelo

Bolsa

Ratón

Teléfono

Adjetivo

Semilla

Mercromina

Dinamarca



# Listado 2

Lasonta

Agosujar

Marsireo

Taerrino

Calpión

Ireptevelenconta

Eclacticu

Duntraposco

Pruntelopa

Palmerosero

Adentielo

Buspa

Dorlaturu

Tunfoena

Ajeturvo

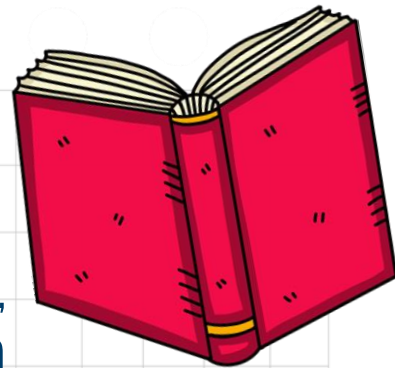
Rilloama

Marcremonu

Rispuradeno



Sgeún un eiudsto de una uinsrvdiead iglensa, no iomtpra el odern en el que las lerats eátsn ectasirs, la úcina csoa inrmptoate es que la pirmea y úlimta lreta eétsn esracits en la poóicisn ccrertoa. El resto peduen easttmeatolne mal y aún párdos lelreo sin poambliers. Etso es pruoqe no leeoms cdaa ltrea por sí mmsia, snio la pbarlaa cmoo un tdo. Peonmrestalne me pacere ilnírebce".

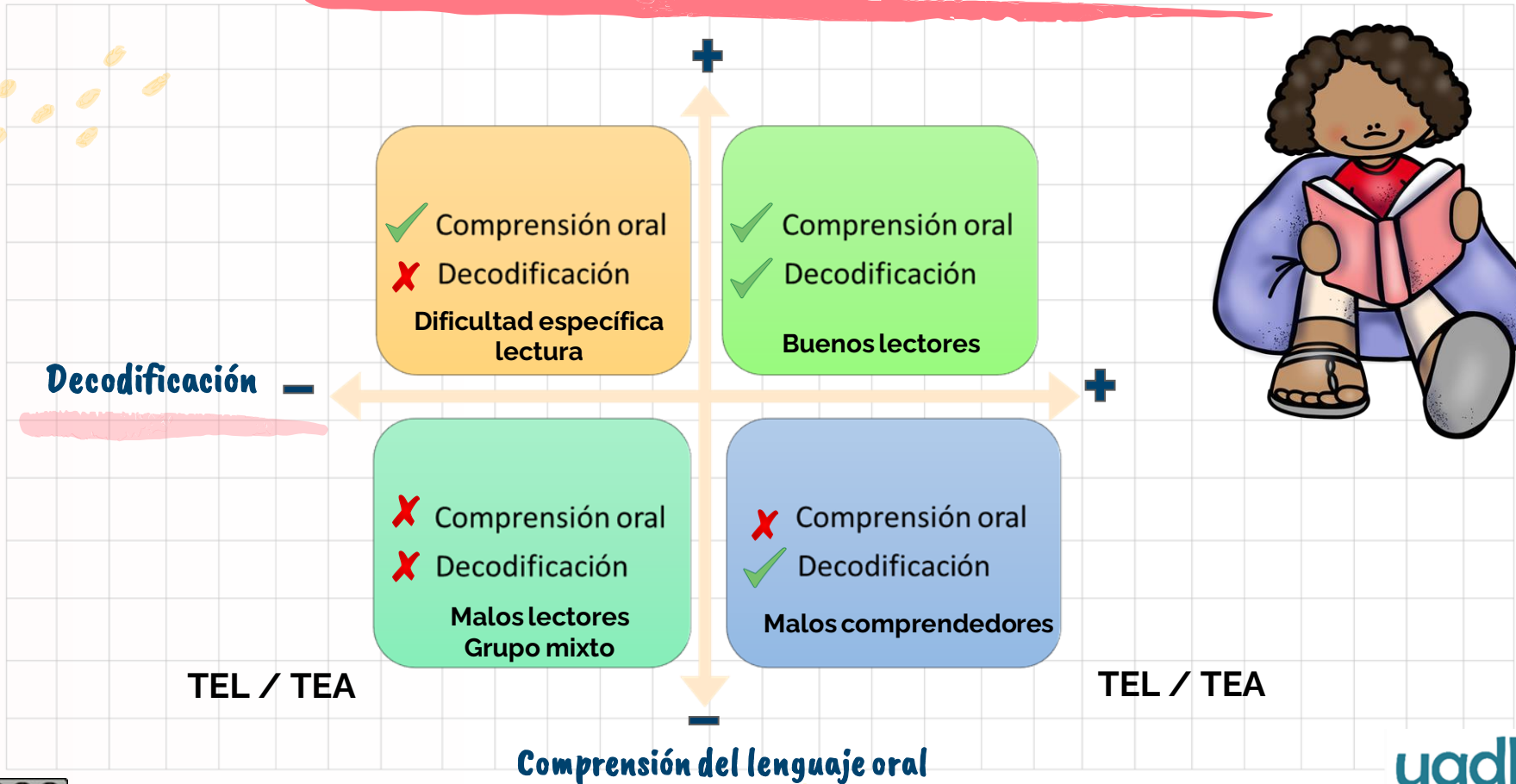


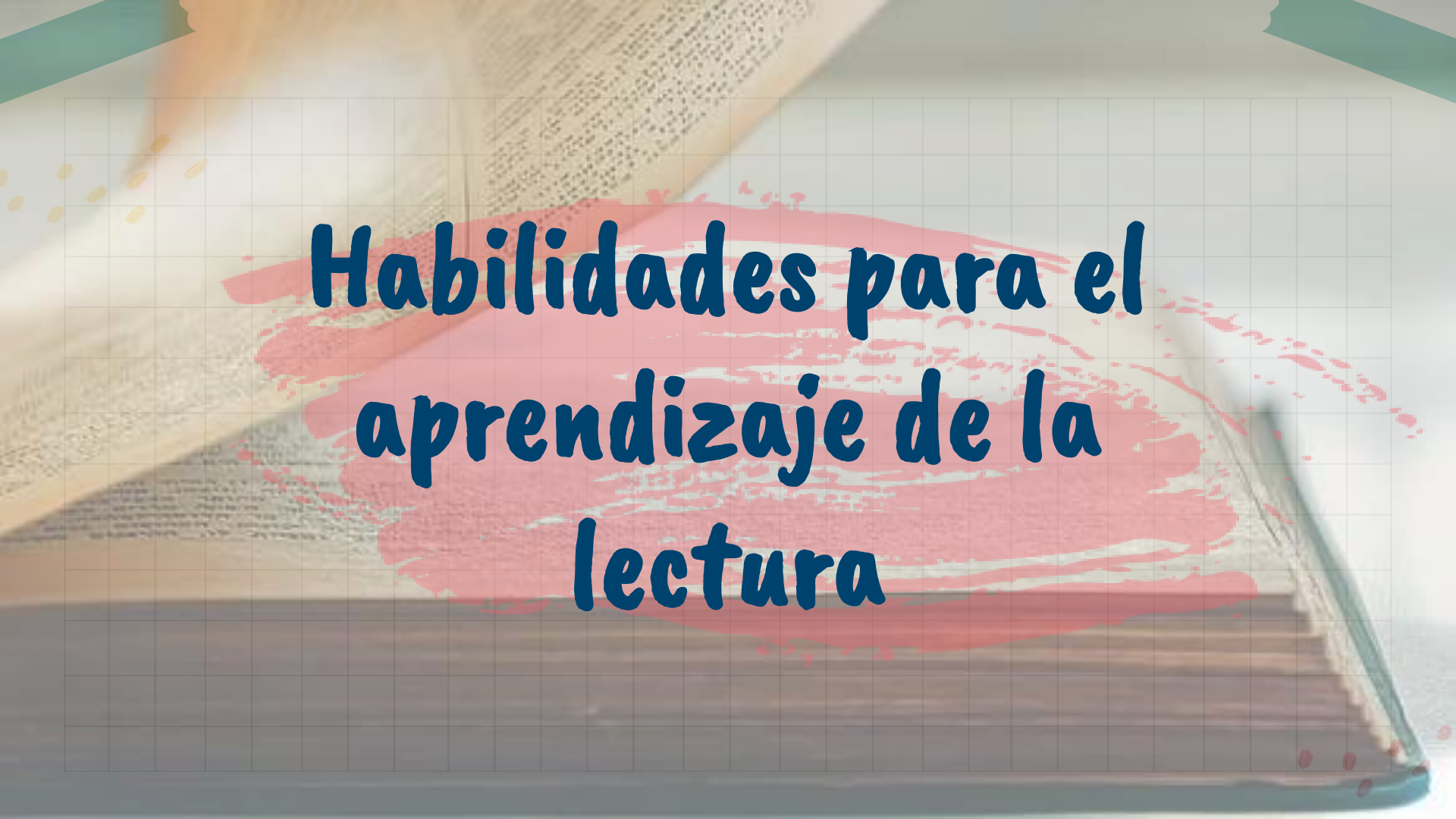


Según un estudio de una universidad inglesa, no importa el orden en el que las letras están escritas, la única cosa importante es que la primera y última letra estén escritas en la posición correcta. El resto pueden estar totalmente mal y aún podrás leerlo sin problemas. Esto es porque no leemos cada letra por sí misma, sino la palabra como un todo. Personalmente me parece increíble.



# El Modelo Simple de Lectura



An open book is shown from a top-down perspective, with its pages slightly curved. The background is a light, textured surface with a faint grid pattern. A large, horizontal, red brushstroke is painted across the center of the image, behind the text. The text is written in a bold, dark blue, sans-serif font. There are some small, golden-yellow dots scattered in the upper left corner and some small red dots in the lower right corner.

# Habilidades para el aprendizaje de la lectura

# Las "Cinco Grandes Ideas" del *National Reading Panel*



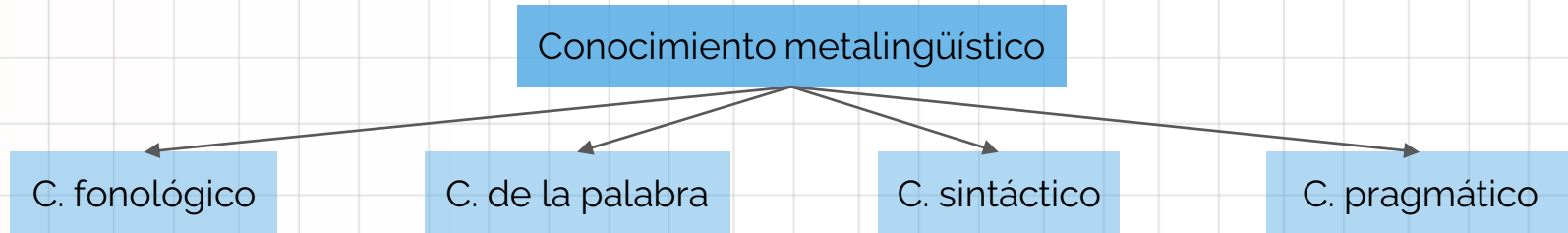
# El conocimiento metalingüístico

“Para aprender a leer, el niño tiene que ser capaz de manejar explícitamente la estructura interna de la palabra y, en consecuencia, no tener dificultades para operar con ella.”

(Rueda, 2003)

# El conocimiento metalingüístico

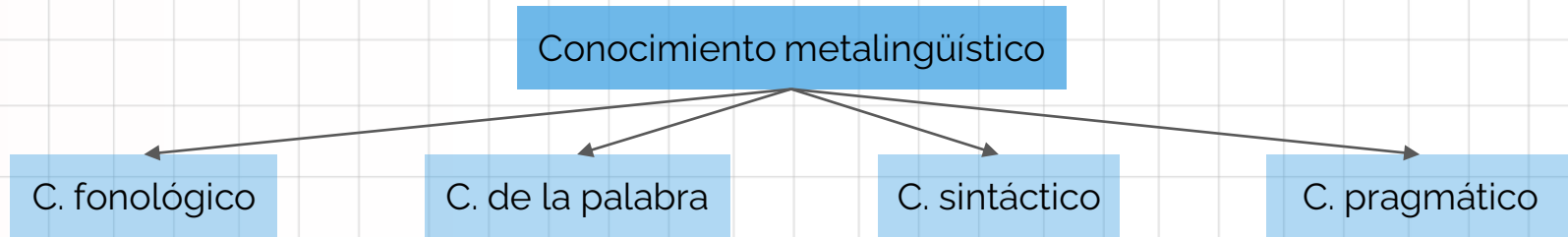
Conocimiento lingüístico necesario para pensar sobre el lenguaje y poder manipular sus unidades: palabras, sílabas, principio-rima, fonos o sonidos y fonemas. (Rueda, 2003)



*Mi casa es azul*

# El conocimiento metalingüístico

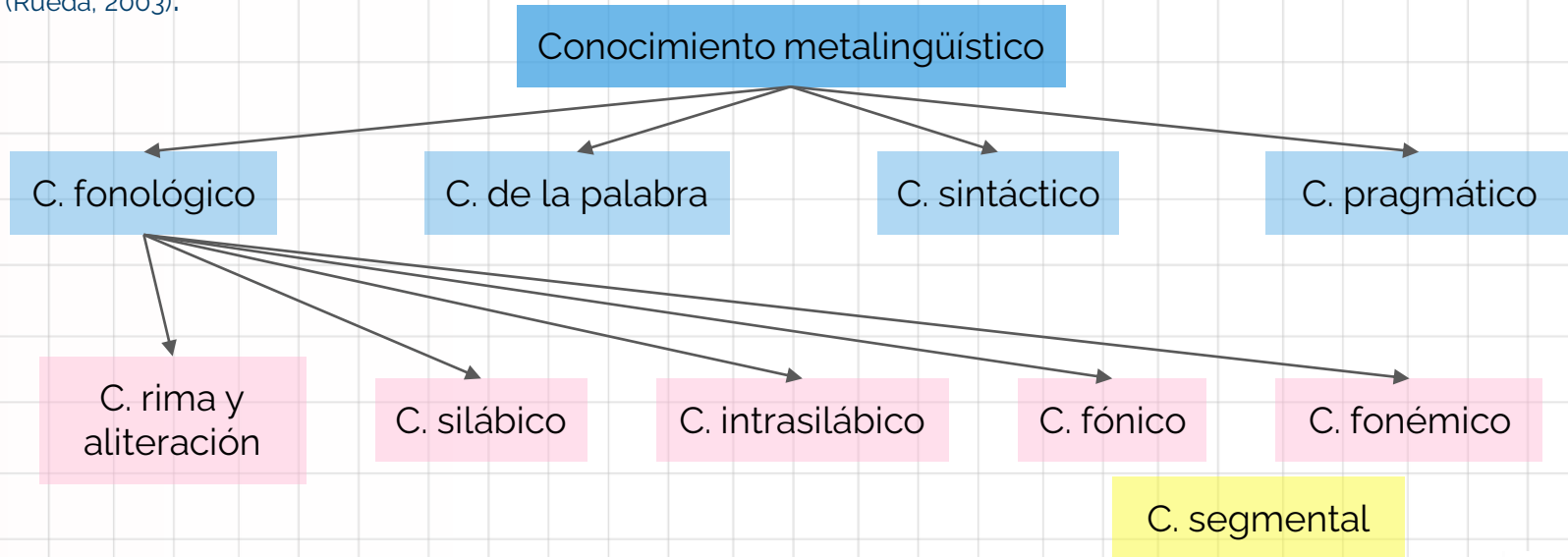
- **Conocimiento pragmático:** interpretación del hecho comunicativo.
- **Conocimiento sintáctico:** capacidad para manipular aspectos de la estructura interna de las oraciones.
- **Conocimiento de la palabra:** habilidades para segmentar frases en palabras, reconocer sinónimos y antónimos, realizar juicios de longitud, apreciar la ambigüedad léxica, etc.



# Conocimiento fonológico

Capacidad para operar explícitamente con los segmentos de la palabra.

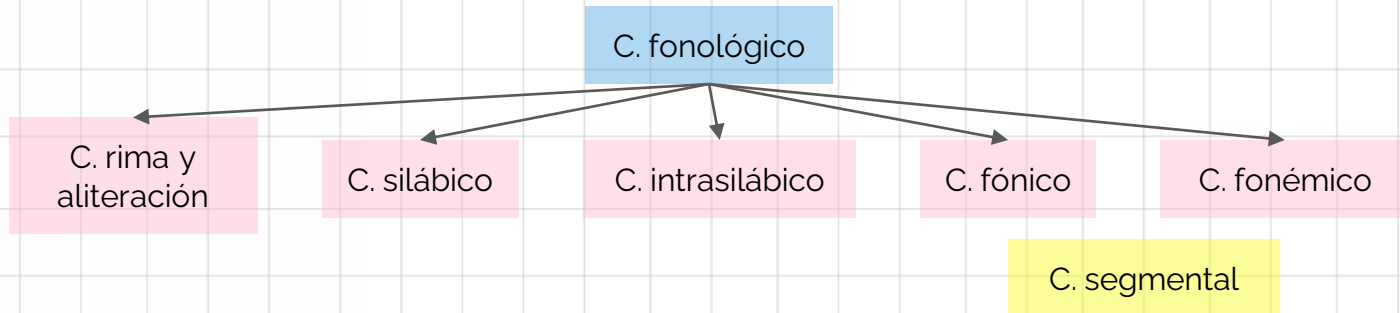
(Rueda, 2003).



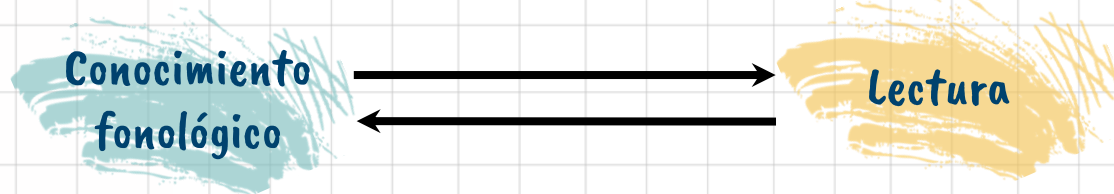


# Conocimiento fonológico

- **Conocimiento o sensibilidad a la rima y aliteración:** capacidad para descubrir que dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos.
- **Conocimiento silábico:** capacidad para operar con los segmentos silábicos de la palabra.
- **Conocimiento intrasilábico.**
- **Conocimiento segmental:** habilidad de manipular los fonemas explícitamente.



# Relación entre conocimiento fonológico y lectura



El conocimiento fonológico se adquiere con el aprendizaje de la lectura.

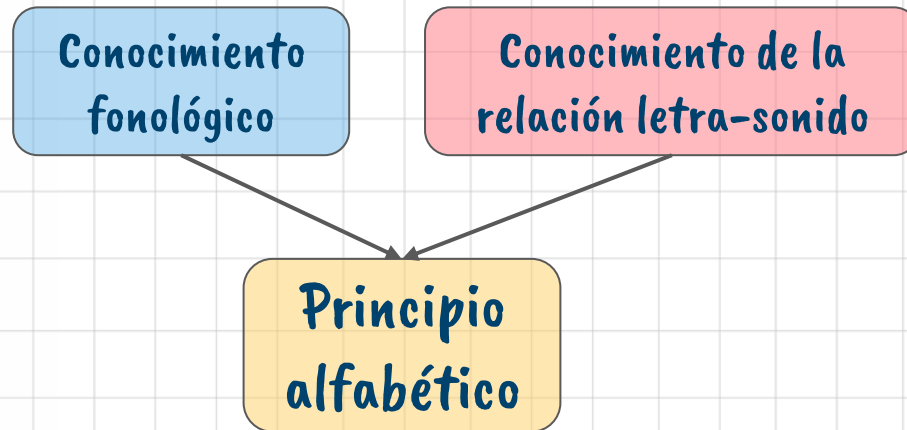
El conocimiento fonológico favorece el aprendizaje de la lectura.

(Fox y Routh, 1975, 1976, 1984; Morais et al., 1979; Read et al., 1986; Wimmer et al., 1991).

# El principio alfabético

Implica el acceso al conocimiento fonológico y al conocimiento de la relación entre los fonemas y las letras que los representan.

(Rueda, 2003)



# El principio alfabético

Implica el acceso al conocimiento fonológico y al conocimiento de la relación entre los fonemas y las letras que los representan.

(Rueda, 2003)

coche

c o ch e

/k/ /o/ /tʃ/ /e/

# Vocabulario

Conjunto de palabras que se deben conocer para comunicarse de forma efectiva.

(Jiménez, 2019, p. 115)

Mayor vocabulario → Mejor reconocimiento de palabras → Mejor lectura.

(Bass, Williams & Goldstein, 2007; García, 2018)



# Procesos de fluidez lectora

## Precisión

Leer sin cometer errores de decodificación.

La falta de precisión puede deberse a dificultades de decodificación o de recuperación.

## Velocidad

Indicador de automatización.

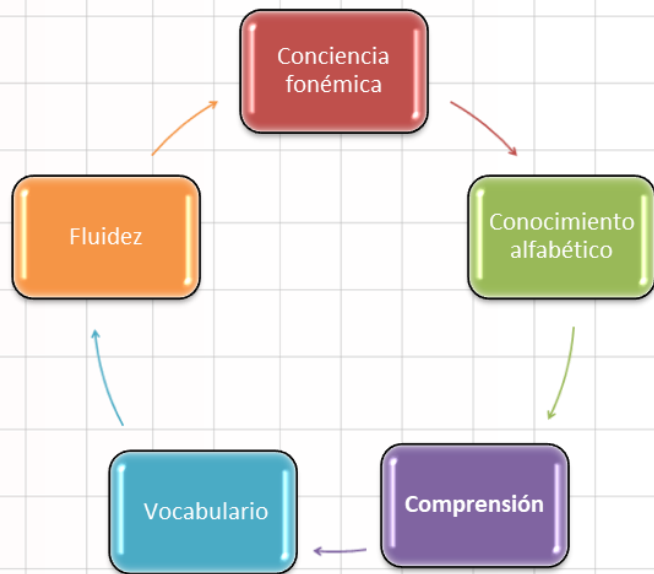
## Prosodia

Aspectos acústicos del lenguaje (ritmo, entonación, pausas).

(Ballesteros, 2012; Defior, Jiménez-Fernández, Calet & Serrano, 2015; Rueda, 2017).

Influye en la comprensión y en la decodificación.

# ¿Qué implica leer?



## VÍA INDIRECTA

Caramelo



C-a-r-a-m-e-l-o



/k/+/a/+/r/+/a/+/m/+/e/+/l/+/o/



Caramelo


## VÍA DIRECTA

Caramelo



Caramelo





# 02 TEL Y TEA

Características principales



# Trastornos del desarrollo neurológico (DSM-5)

Discapacidades  
intelectuales

Trastornos  
motores

TDAH

Trastornos de la  
comunicación

- Tr. del lenguaje (TEL).
- Tr. fonológico.
- Tr. de la fluidez.
- Tr. de la comunicación social.
- Tr. de la comunicación no especificado.

Trastornos del  
espectro autista

Trastorno específico  
del aprendizaje



# Trastorno Específico del Lenguaje

---

TEL / TDL / TL

## EL CASO DE PAU



“Soy Pau y tengo 6 años. Los profes de la escuela y mis padres están un poco preocupados porque no sigo mucho las clases. Me cuesta relacionarme con los compañeros, que se ríen de cómo hablo ya que la lío a menudo... pero es que me pongo nervioso y necesito tiempo para pensar. Muchas veces no acabo de encontrar las palabras concretas que quiero decir...”

A veces estoy un rato buscando la palabra y al final termino diciendo una palabra más general, tipo “eso” o “aquí” porque no me sale la palabra concreta. Otras veces me cuesta juntar palabras de manera que suenen bien. A menudo me dicen que lo he dicho mal, que lo tenía que haber dicho en plural o que el verbo está mal conjugado! (Um... ¿Qué quieren decir con esto? O que me he comido alguna palabra importante (No sé... como un artículo o una preposición!)

Además, hay algunas palabras que son tan difíciles de pronunciar! (hipopótamo, reciclar...). Hay otros niños que también dicen cosas mal, como las “erres”, pero es que yo me equivoco en algunas letras que son más sencillas y que los otros niños ya dicen bien. Uf... a mí no me gusta hablar mucho y no pregunto casi nunca... total, muchas veces no me entienden cuando pregunto o cuento algo! La maestra le dijo a mi madre que estamos empezando a leer y se ve que es muy importante que tenga bien las bases orales del lenguaje...o algo así...”

# ¿Qué es el TEL\*?

“Alteración **significativa** en la **adquisición y desarrollo del lenguaje**, que **no está justificada** por ninguna causa física, neurológica, intelectual, ni sensorial, en unas condiciones sociales idóneas”

(Aguado et al., 2015, p.148)



\*TEL, TDL o TL son términos válidos para denominar el trastorno.

# ¿Qué es el TEL?

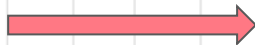
## Trastorno del neurodesarrollo



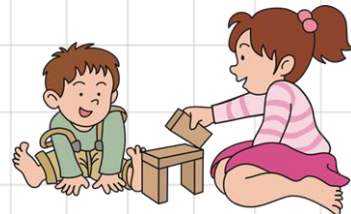
- Severo y persistente
- Adquisición y desarrollo del lenguaje oral

## Involucrados uno o varios componentes del lenguaje

- Fonética-fonología, morfosintaxis, léxico-semántica y pragmática.
- En diferente grado
- A nivel expresivo y/o receptivo



## Afecta al desarrollo social y escolar



## Prevalencia 7-10%

- No hay datos en España



## Perfil lingüístico heterogéneo

## Continuum

# ¿Cómo lo denominamos?

Disfasia del desarrollo, afasia congénita, retraso del lenguaje, trastorno específico del lenguaje...



## Trastorno Específico del Lenguaje

DSM-IV (APA, 2000)  
Leonard (1981)



TEL

TL



## Trastorno del Lenguaje

DSM-5 (APA, 2013)



## Trastorno del Desarrollo del Lenguaje

Bishop et al. (2017)  
CIE-11 (OMS, 2018)



TDL

TEL

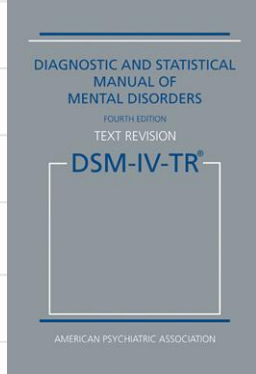


## Trastorno Específico del Lenguaje

Aguado et al. (2015)

Specific Development Language Disorder  
Specific Language Impairment

# ¿TEL, TDL o TL?



## Trastorno Específico del Lenguaje

- TEL Expresivo
- TEL Receptivo-Expresivo



## Trastorno del Lenguaje

### Trastornos del desarrollo neurológico

Trastornos de la comunicación

Trastorno Específico de Aprendizaje

Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

...

Trastorno del lenguaje

Trastorno de los sonidos del habla (fonológico)

Trastorno de fluencia de inicio en la infancia

Trastorno de la comunicación social (pragmática)

Trastorno de la comunicación no especificado

# Entonces... ¿Cómo lo denominamos?

Los tres términos son válidos

**Trastorno del Lenguaje**

DSM-5 (APA, 2013)

**Trastorno Específico  
del Lenguaje**

Aguado et al. (2015)

**Trastorno del Desarrollo del  
Lenguaje**

CIE-11 (OMS, 2018)

Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología (2015) 35, 147-149



Revista de  
**LOGOPEDIA, FONIATRÍA y AUDIOLOGÍA**

[www.elsevier.es/logopedia](http://www.elsevier.es/logopedia)



EDITORIAL

Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno





# ¿Realmente es “específico”?

El núcleo de las dificultades es el lenguaje y no parece haber causa que explique tal dificultad lingüística.

Las dificultades de los niños con TEL no conciernen únicamente al lenguaje.

Sus manifestaciones se pueden encontrar en otros trastornos como la dislexia.



específico



# Subtipos de TEL

## TEL fonológico-sintáctico

Alteraciones fonológicas y morfosintácticas



## TEL sintáctico-semántico

Dificultades en morfosintaxis y léxico-semántica



- En ambos la comprensión del lenguaje puede estar afectada en mayor o menor grado.
- Las dificultades fonológicas y las de tipo léxico-semántico serán las que hagan incluir a un niño en uno u otro tipo,

Andreu et al. (2016)

# TEL fonológico-sintáctico

## Alteraciones fonológicas y morfosintácticas

- ❑ Inteligibilidad afectada.
- ❑ Omisión de elementos cohesivos (preposiciones, artículos).
- ❑ Dificultades de procesamiento perceptivo: retención de fonemas (“pierde” los sonidos y las palabras, lo que produce una mala articulación).

Ej: (Escolar de 4 años) “yo keyo ete (yo quiero este; dificultades fonológicas),  
nuña niña es (es una niña; error gramatical y adición de fonema “n”).

Andreu et al. (2016)

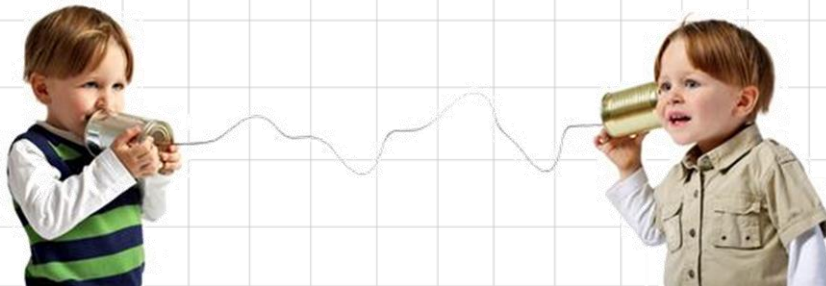


# TEL sintáctico-semántico

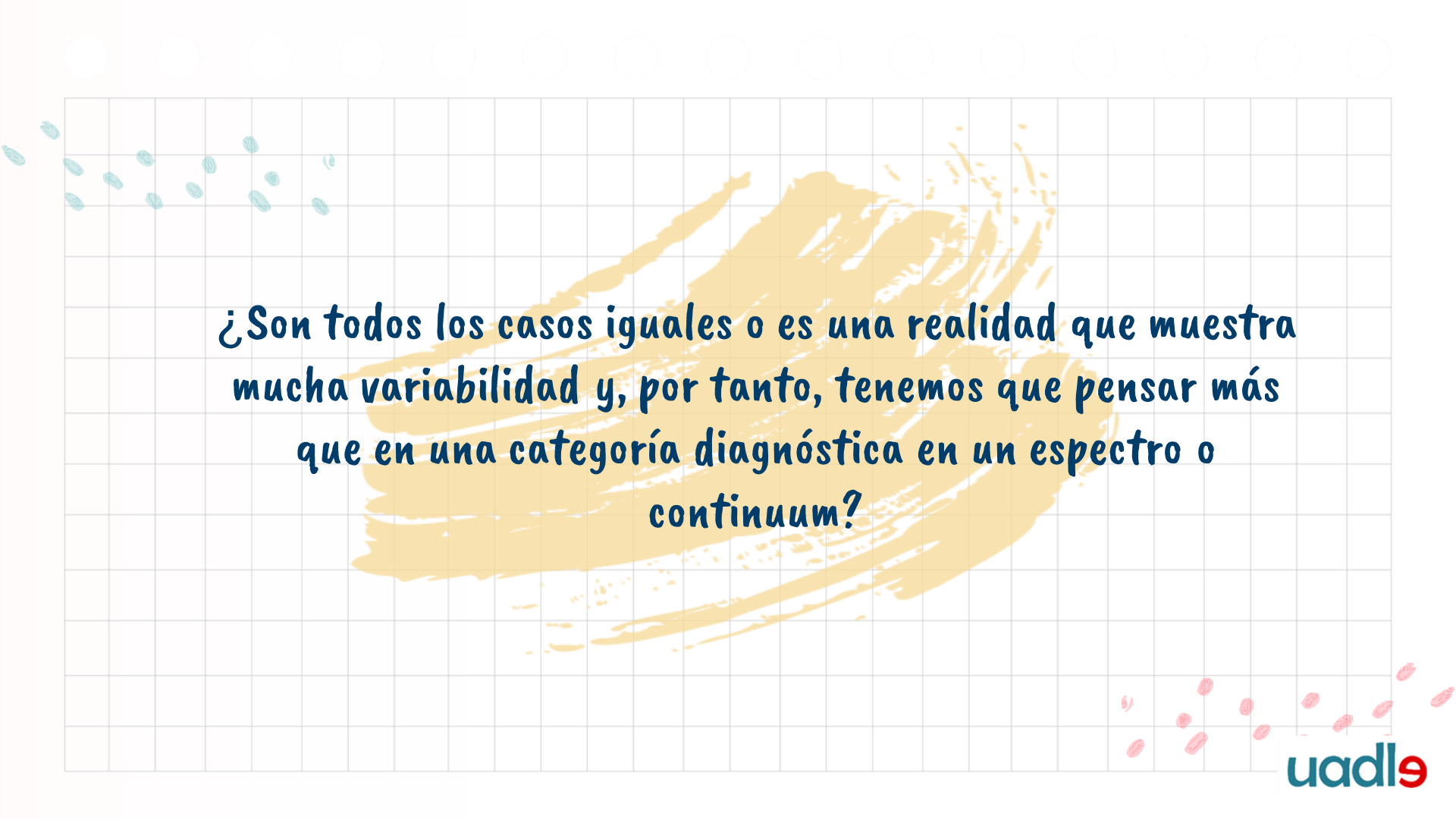
## Dificultades en morfosintaxis y léxico-semántica

- ❑ Dificultades de evocación (no tanto de repetición): problemas para acceder al significado.
- ❑ Habla fluente: la articulación, por lo general, no está afectada.
- ❑ Afectación de la comprensión: problemas para acceder al significado.
- ❑ Formulación compleja: pseudotartamudeo (busca la palabra, pero no la encuentra), circunloquios (“eso de lavarse”).

Ej: Escolar de 4 años y 2 meses: *uuuummm*,  
*trae mama, ese ñam trae* (trae comida).



Andreu et al. (2016)



¿Son todos los casos iguales o es una realidad que muestra mucha variabilidad y, por tanto, tenemos que pensar más que en una categoría diagnóstica en un espectro o continuum?

# Criterios diagnósticos (DSM-5, APA, 2013)

1

Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades debido a deficiencias de la comprensión o producción:

Vocabulario reducido.  
Estructura gramatical limitada.  
Deterioro del discurso.



2

Las capacidades del lenguaje están por debajo de lo esperado para su edad: limitaciones funcionales en:

La comunicación eficaz.  
La participación social.  
Logros académicos.  
Desempeño laboral.

3

No se puede atribuir a deterioro auditivo, sensorial o de otro tipo, a disfunción motora o a otra afección médica o neurológica.

No se explica mejor por discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo.

4

Inicio en las primeras fases del desarrollo.

Late talkers



# ¿Qué lo origina?



Alteraciones en el desarrollo cerebral



Variables genéticas



Factores contextuales



Alteraciones en la adquisición y desarrollo del lenguaje

# ¿Qué "les pasa"?

Principal hipótesis  
cognitiva

**Limitación general del procesamiento lingüístico**

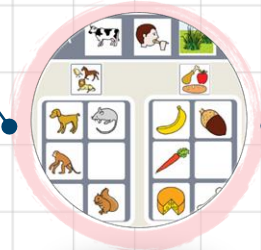
**Limitaciones en la actividad del almacén fonológico de la memoria de trabajo (Aguado et al., 2006)**

**Afectación fonológica**



**Retraso en la adquisición de vocabulario**

**Afectación morfosintáctica**



**Dificultad de adquisición de palabras con poca relevancia perceptiva**





# Características generales

Retraso y asincronías en la adquisición y desarrollo del lenguaje

Descoordinación y torpeza motora

Dificultades en la repetición de pseudopalabras y oraciones

Discurso narrativo y habla espontánea muy limitados

Procesamiento auditivo lento

Alteraciones en funciones ejecutivas

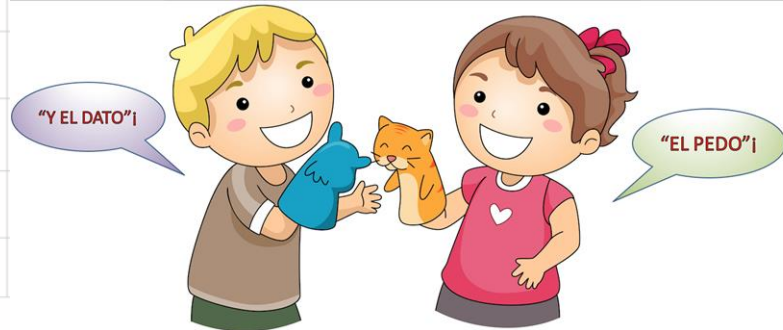
Sintaxis atípica

 Lenguaje gestual adecuado

 Comprensión alterada

# Características fonéticas y fonológicas

- Menos verbalizaciones.
- Inventario de consonantes y vocales reducido
- Habla más inteligible de la esperada por su edad.
- Errores más frecuentes: omisiones de sílabas átonas y consonantes finales y reducciones de grupos consonánticos.
- Los errores de sustituciones más frecuentes se refieren al triángulo formado por d, l y r.
- Errores en estructuras y segmentos de más pronta adquisición, como es el caso de las oclusivas (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/) y las nasales (/m/, /n/, /ñ/).

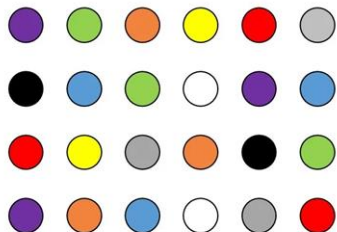


## Ejemplos:

- "Librí" (Colibri)
- "Camió" (Camión)
- "Canta" (Cantar)
- "Pisa" (Prisa)
- "Dueda" (Rueda)

# Características léxicas y semánticas

- Entendimiento de la explosión léxica: 18-24 meses.
- Vocabulario reducido.
- Dificultades para el almacenamiento y la recuperación léxica (naming).
- Dificultades de acceso al léxico con circunloquios y sustituciones semánticas.
- Uso de palabras comodín o palabras generales en lugar de palabras específicas.
- Flujo de habla discontinuo con pausas, interjecciones y repeticiones.



# Características morfosintácticas

- Omisión de palabras función (artículos, pronombres, preposiciones)
- Errores morfológicos de concordancia (artículo-nombre, sujeto-verbo)
- Errores en tiempos verbales
- Uso de tipos limitados de estructuras sintácticas
- Déficit en la longitud media de la frase

2-3 años: Holofrase

3 años: LMF 1 palabras/frase

4 años: LMF 1-2 palabras/frase

## Ejemplos:

"El niña" (La niña)

"Los niños come sopa" (Los niños comen sopa)

"Mira, iun flor!" (Mira, iuna flor!)

"Teo cae" (Teo se ha caído)

"Come y pon aquí" (Come la sopa y pon aquí la cuchara)



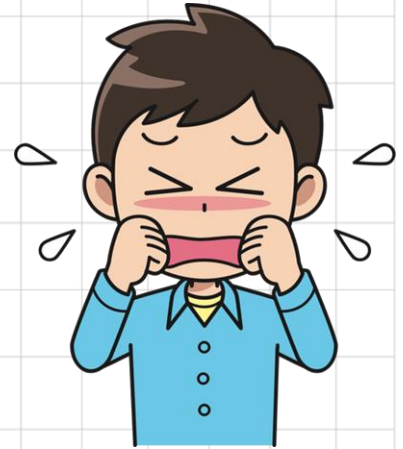
# Características pragmáticas

- Uso de gestos para sustituir las palabras.
- Hiperverbales
- Ecolalias, circunloquios y estereotipias verbales
- Pocas iniciativas de conversación o iniciativas en momentos no apropiados.
- Pasividad en las conversaciones y uso no apropiado de los turnos de habla.
- Dificultad en el uso de estrategias conversacionales y narrativas (repeticiones, no información nueva, falta de secuencia cronológica, falta de coherencia y cohesión en el discurso).
- Dificultades en la descripción de hechos.
- Poca interacción con el adulto, limitada a turnos de preguntas-respuestas



# El escolar con TEL en el aula

- Tienen dificultades para atender y para seguir la dinámica del aula.
- Dificultades para socializar adecuadamente.
- Conductas disruptivas, por su déficit lingüístico y por menor resistencia a la frustración.
- Dificultades en comprensión y en comprensión lectora.




**Necesidad de apoyos continuados**

# Principales conclusiones

- El TEL presenta grandes diferencias debido a la **heterogeneidad del trastorno**.
- Existen algunos **marcadores** clínicos comunes (**morfosintaxis+discurso narrativo+repetición de pseudopalabras**)
- Sus principales **dificultades lingüísticas** son:

- **Componente fonológico:** simplificación de palabras (pato por plato) y dificultades en conciencia fonológica.
- **Componente morfosintáctico:** agramaticalidad oracional (preposiciones, artículos, pronombres clíticos y verbos).
- **Componente léxico-semántico:** vocabulario simple, dificultades para aprender nuevas palabras y dificultades con palabras específicas, abstractas, especializadas.
- **Componente pragmático:** escasas habilidades comunicativas, hiperverbales.
- **Discurso narrativo:** narraciones breves, desestructuradas y poco coherentes.



# Trastorno del espectro autista

---

TEA



# Trastorno del Espectro Autista (TEA)

- **DSM-I** (1952) y **DSM-II** (1968): no se contemplaba el autismo como un diagnóstico específicos, sino como una característica propia de la esquizofrenia infantil.
- **DSM-III** (1980): Autismo infantil.
- **DSM-III-R** (1987): Trastorno autista (delimita criterios diagnósticos municiosamente).
- **DSM-IV** (1994) y **DSM-IV-TR** (2000): 5 categoría de autismo (trastorno autista, síndrome de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado).
- **DSM-5** (2013): Trastorno del Espectro Autista o Trastorno del Espectro del Autismo → TEA

# Trastorno del Espectro Autista (TEA)

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se define como un trastorno del neurodesarrollo muy **heterogéneo**, con diferentes grados de severidad y diversas manifestaciones.

- Limitaciones en la comunicación social y la interacción social.
- Comportamientos repetitivos e intereses restringidos.

(Ramírez-Santana et al., 2019).

# Criterios diagn3sticos (DSM-5, APA, 2013)

A.

Deficiencias en la **comunicaci3n social** y la **interacci3n social**.

B.

**Patrones restrictivos y repetitivos** de comportamientos, intereses o actividades.

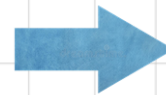
# A. Deficiencias en la comunicación social y la interacción social.

1. **Deficiencias en reciprocidad socioemocional:** incapacidad para mantener una conversación, disminución de intereses compartidos, hasta una incapacidad para iniciar o responder a interacciones sociales.
2. **Deficiencias en conductas comunicativas no verbales:** falta de integración entre el lenguaje verbal y no verbal, anomalías en el contacto visual, problemas para la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y comunicación no verbal.
3. **Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones sociales:** establecer y mantener relaciones con iguales apropiadas para su nivel de desarrollo.

# 1 y 2. Deficiencias en reciprocidad socioemocional y conductas comunicativas no verbales

**Referencia conjunta:** acciones destinadas a compartir focos de interés, acción o preocupación con otros.

- Mirada referencial y contacto visual.
- Atención conjunta.
- Referencia social.
- Imitación.



**Signos precoces**

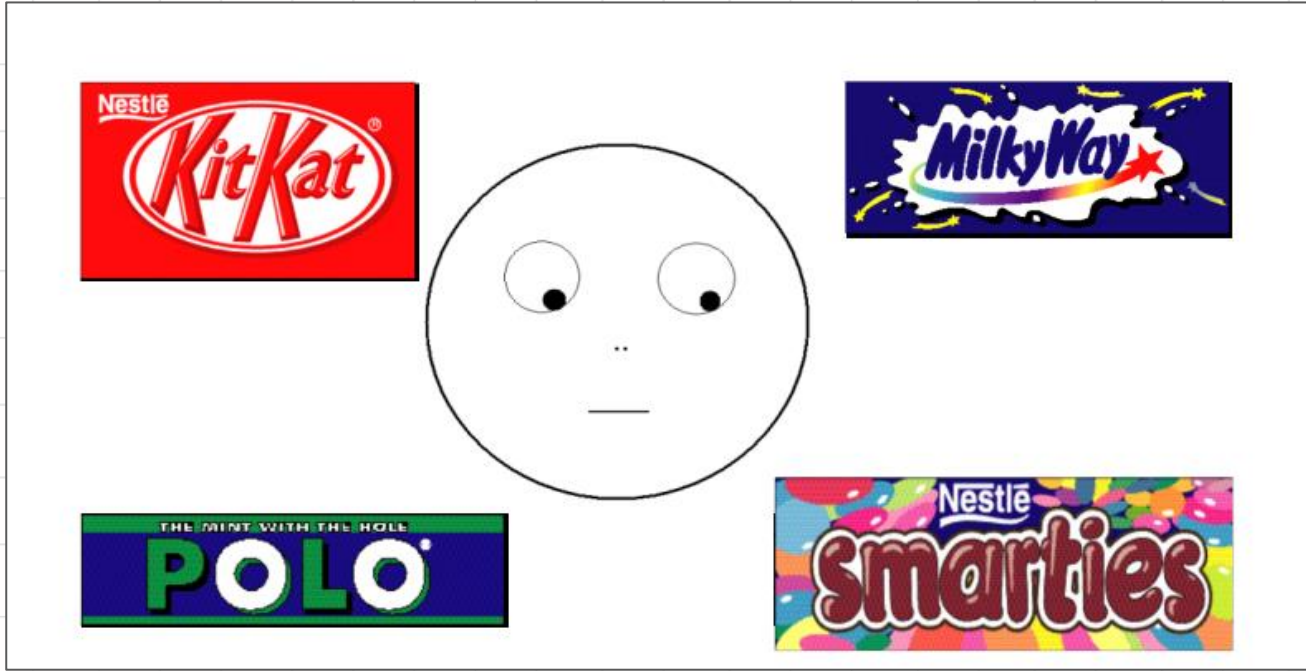
# Referencia conjunta

- **Mirada referencial y contacto visual:** sincronizar su atención con la dirección de la mirada del otro → Es la base del desarrollo de la atención conjunta.
  - Contacto visual puede ser nulo, escaso, excesivo, inconsistente, no funcional.

Contacto visual como signo temprano: ¿el escolar establece y mantiene contacto visual de manera regular y consistente en diferentes contextos (ej.: para compartir su atención, para pedir cosas, etc.)?



# ¿Qué dulce quiere Charlie?

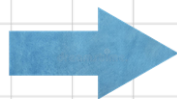


Baron-Cohen, Campbell, Karmiloff-Smith, Grant y Walker (1995)

# Referencia conjunta

- **Atención conjunta:** habilidad para coordinar la atención entre personas y objetos (Loveland y Landry, 1986). Estado atencional durante el cual el niño y otro comparten un interés (Adamson y Chance, 1998).

- Mostrar
- Pedir
- Señalar
- Mirar



Inicios y respuestas

(Mundy et al., 2000).



Atención conjunta como signo temprano: ¿El escolar señala para mostrarle algo que está fuera de su alcance y se vuelve de nuevo para mirarle?



# Referencia conjunta

- **Referencia social:** comportamiento social mediante el cual el niño interpreta un suceso basándose en la información socioemocional proporcionada por el adulto  
→ El niño actúa en consonancia con esa información.

- Experimento: "Situación de incertidumbre"



# Referencia conjunta

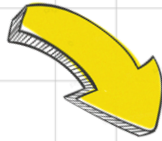
- **Imitación:** No es sólo reproducir actos de otro, sino reproducir las relaciones intencionales del adulto con el mundo. El niño percibe las acciones del adulto como medios en relación con fines y elige las que quiere para repetirlas.

Imitación como signo temprano: ¿Imita el escolar sus acciones, como chocar dos bloques o peinarse el pelo después de ver cómo lo hace usted?

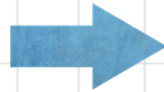


# A. Deficiencias en la comunicación social y la interacción social.

## 3. Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones sociales



- Problemas para ajustar el comportamiento a los contextos sociales.
- Dificultades para compartir.
- Ausencia de interés por otras personas.



- No tener amigos de su edad.
- Ausencia de relaciones de amistad.
- Bullying y aislamiento social.

## B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos, intereses o actividades.

1. **Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos:**
  - a. **Movimientos = Estereotipias motoras:** aleteos, balanceos, manierismos.
  - b. **Utilización de objetos:** alineación de juguetes.
  - c. **Habla:** ecolalia, frases idiosincráticas.



## B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos, intereses o actividades.

### 2. Adherencia excesiva e inflexible a rutinas y patrones de comportamiento ritualistas:

Con gran angustia frente a pequeños cambios.

### 3. Intereses restringidos y obsesivos.

### 4. Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés sensoriales inusuales:

- **Hiporreactividad:** indiferencia aparente al dolor o la temperatura.
- **Hiperreactividad:** respuesta adversa a sonidos o texturas específicas.
- **Intereses sensoriales inusuales:**
  - Olfateo o palpación excesiva de objetos.
  - Fascinación visual por las luces o el movimiento.



# Criterios diagn3sticos (DSM-5, APA, 2013)

C. Los sntomas deben estar presentes en las **primeras fases del perodo del desarrollo**.

D. Los sntomas causan un **deterioro clnicamente significativo** en el funcionamiento (social, laboral...).

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la **discapacidad intelectual** o por el **retraso global del desarrollo**.

# Signos precoces

12 meses

18 meses

24 meses

## Social

- **Contacto visual escaso.**
- Pobre iniciativa social.
- **Escasa expresión facial.**
- **Escasez de sonrisa.**

- **No orientación al nombre.**
- No sigue la mirada de otros.
- Poca atención a gestos.
- Pocos inicios de atención conjunta.
- **No señala.**

- **Falta de imitación.**
- Falta de interés en otros.
- Poca variedad de expresiones afectivas.
- No ofrece consuelo.

## Comunicación

- **Retraso en el balbuceo.**
- **Poca frecuencia de vocalizaciones.**

- **Gestos convencionales** escasos y pocos variados.
- **Retraso en el lenguaje** receptivo y expresivo.
- **Pocos juegos y poco variados.**

- Poca integración de mirada y comunicación.
- **Escaso vocabulario.**
- **Prosodia atípica.**

## Conducta sensoriomotora

- **Movimientos poco variados y/o atípicos.**
- Hipotonía.
- **Escasa coordinación.**
- Pasividad o escasa conducta exploratoria.

- **Conductas repetitivas.**
- Dificultad para el desenganche atencional.
- Anormalidades en activación y respuesta sensorial.

- **Conductas repetitivas e intereses restrictivos.**

# Prevalencia del TEA

**1/68**

(CDC, 2014)



**80.000**

España (2019).





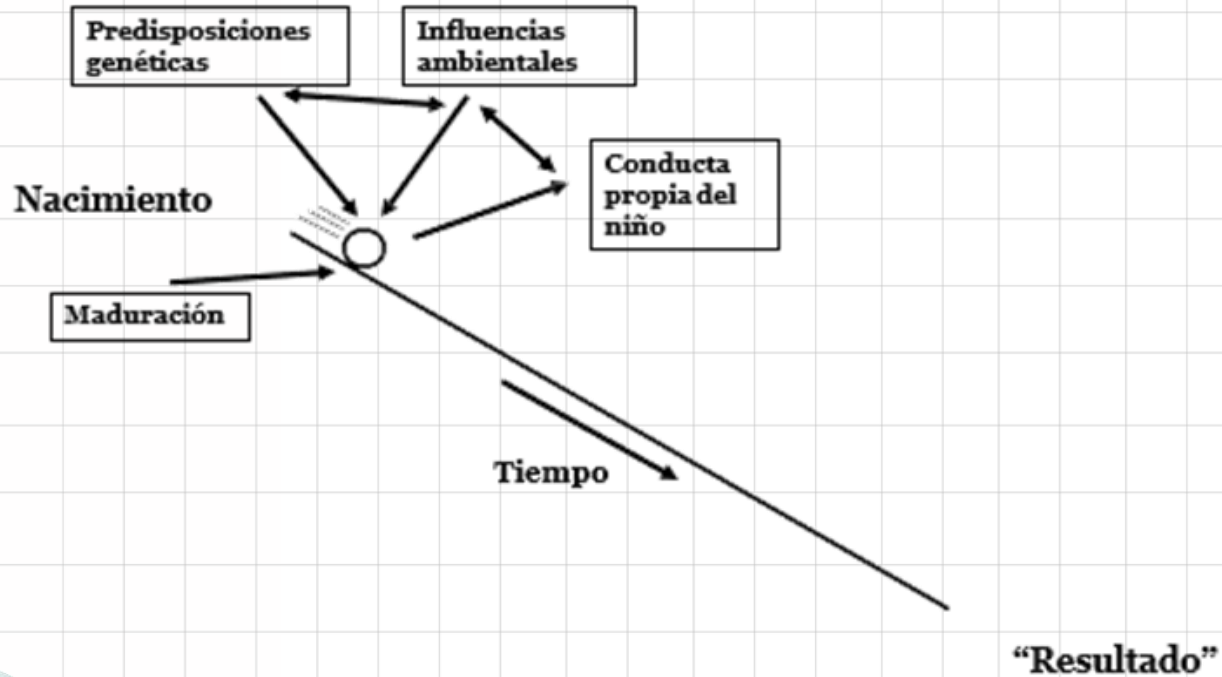
# Niveles de gravedad (DSM-5, APA, 2013)

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
<b>Grado 3</b> "Necesita ayuda muy notable"	<ul style="list-style-type: none"><li>- Alteraciones graves del funcionamiento.</li><li>- Inicio muy limitado de interacciones sociales.</li><li>- Respuesta mínima a la apertura social de otras personas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Interferencia notable en el funcionamiento.</li><li>- Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.</li></ul>
<b>Grado 2</b> "Necesita ayuda notable"	<ul style="list-style-type: none"><li>- Problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i>.</li><li>- Inicio limitado de interacciones sociales.</li><li>- Reducción de respuesta o respuestas inusuales a la apertura social de otras personas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aparecen con frecuencia.</li><li>- Interfieren con el funcionamiento en diversos contextos.</li><li>- Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.</li></ul>
<b>Grado 1</b> "Necesita ayuda"	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sin ayuda <i>in situ</i>, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes.</li><li>- Dificultad para iniciar interacciones sociales.</li><li>- Respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Interferencia significativa en uno o más contextos.</li><li>- Dificultad para alternar actividades.</li><li>- Los problemas de organización y planificación dificultan la autonomía.</li></ul>

# El Espectro del Autismo

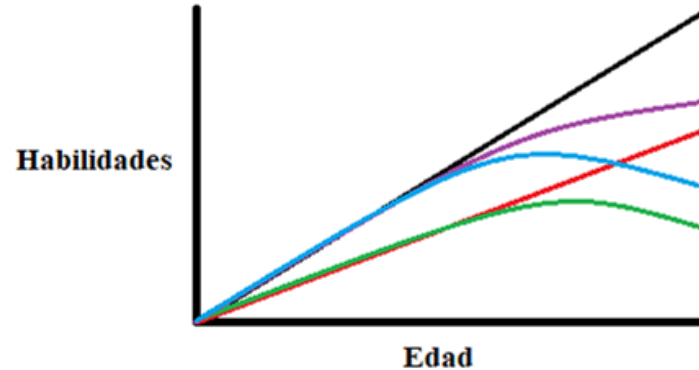
	Grado 1 "Necesita ayuda"	Grado 2 "Necesita ayuda notable"	Grado 3 "Necesita ayuda muy notable"
Comunicación social e interacción social			
Patrones restrictivos y repetitivos			

# Trastorno del Espectro Autista (TEA)



# Trayectorias o patrones evolutivos

1. **Aparición temprana:** diferencias en el desarrollo desde el primer año.
2. **Estancamiento:** primeros hitos alcanzados, seguido de dificultades.
3. **Regresión (pérdida de habilidades):** adquisición de habilidades tempranas seguido de pérdida de las mismas.
4. **Retraso + Pérdida de habilidades.**

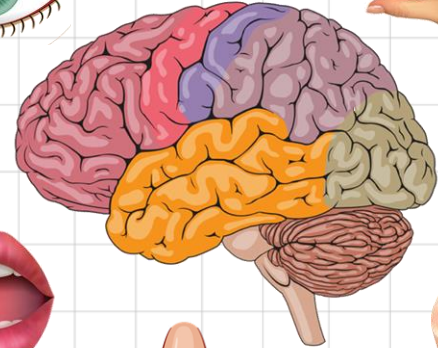


# Teoría de la coherencia central débil

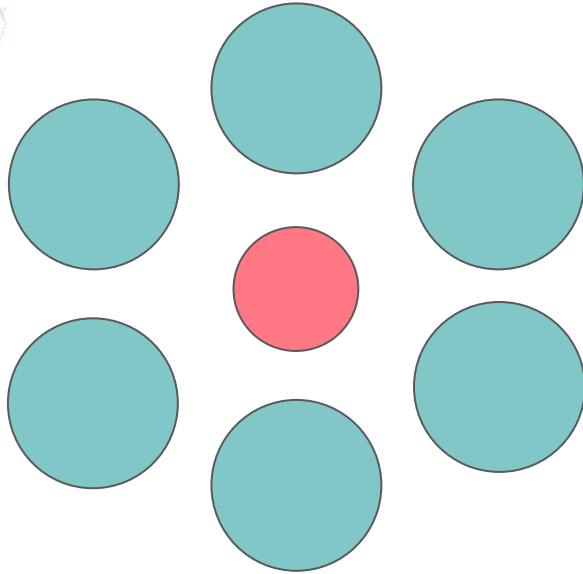
(Frith, 1989; Joliffe y Cohen, 1999)

**Coherencia central:** capacidad de integrar la información para proporcionar una visión general y poner en contexto la realidad.

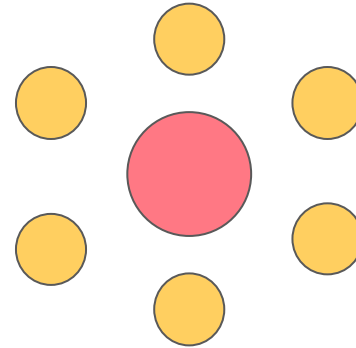
- **Dificultad para integrar la información en un único «todo» coherente.**
- **Procesamiento de la información centrado en los detalles.**



1



2



Ilusión óptica de Ebbinghaus

# TEA y lenguaje

Las dificultades en el lenguaje **no constituyen un síntoma central** para el diagnóstico.

Desde la ausencia completa de lenguaje a dificultades en los componentes léxico-semánticos, gramaticales y pragmáticos del lenguaje. (Ramírez-Santana et al., 2019).

- **No lenguaje verbal funcional: 30%** (Tager-Flusberg & Kasari, 2013).
- **Trastorno del lenguaje: 63%** (Brignell et al., 2018).

Las dificultades en el desarrollo del lenguaje suelen ser el **primer síntoma identificado** por parte de los padres de niños con TEA (Herlihy, Knoch, Vibert, & Fein, 2015; Hudry et al., 2014; Tek, Mesite, Fein, & Naigles, 2014).

# TEA y lenguaje

- **Con/sin deterioro del lenguaje acompañante:** especificar el nivel de lenguaje.

## "Con deterioro"

no verbal

habla ininteligible

palabras sueltas o frases cortas

## "Sin deterioro"

habla con frases

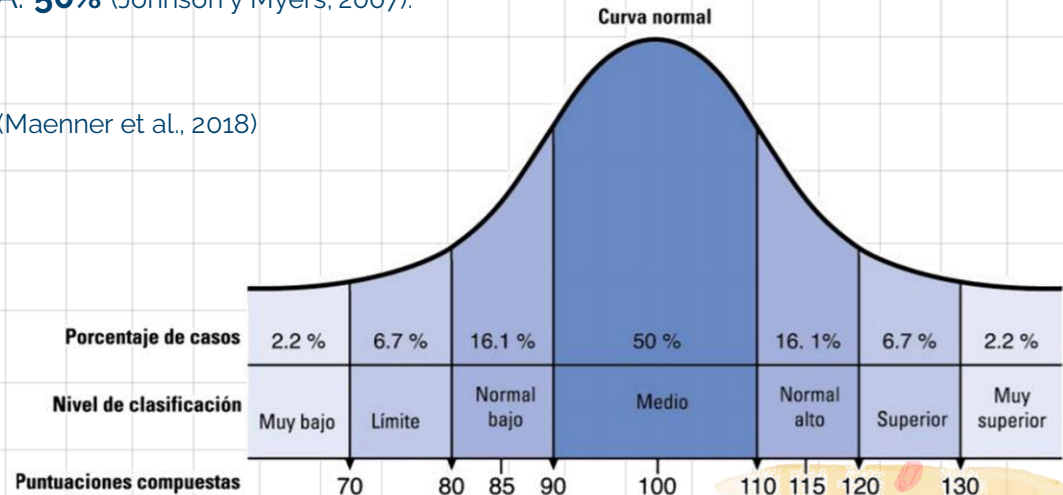
habla fluida





# TEA y CI

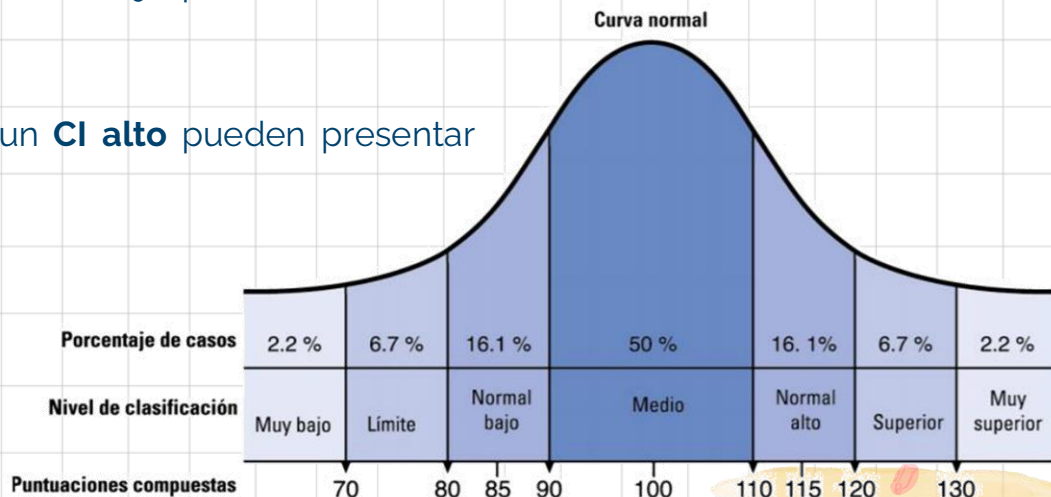
- **Con/sin déficit intelectual acompañante:** entender el perfil intelectual para interpretar las características diagnósticas.
  - Prevalencia de **DI** en TEA: **50%** (Johnson y Myers, 2007).
  - CI  $\leq 70$ : **31%**
  - CI = **71-85**: **23%** (Maenner et al., 2018)
  - CI  $> 85$ : **46%**

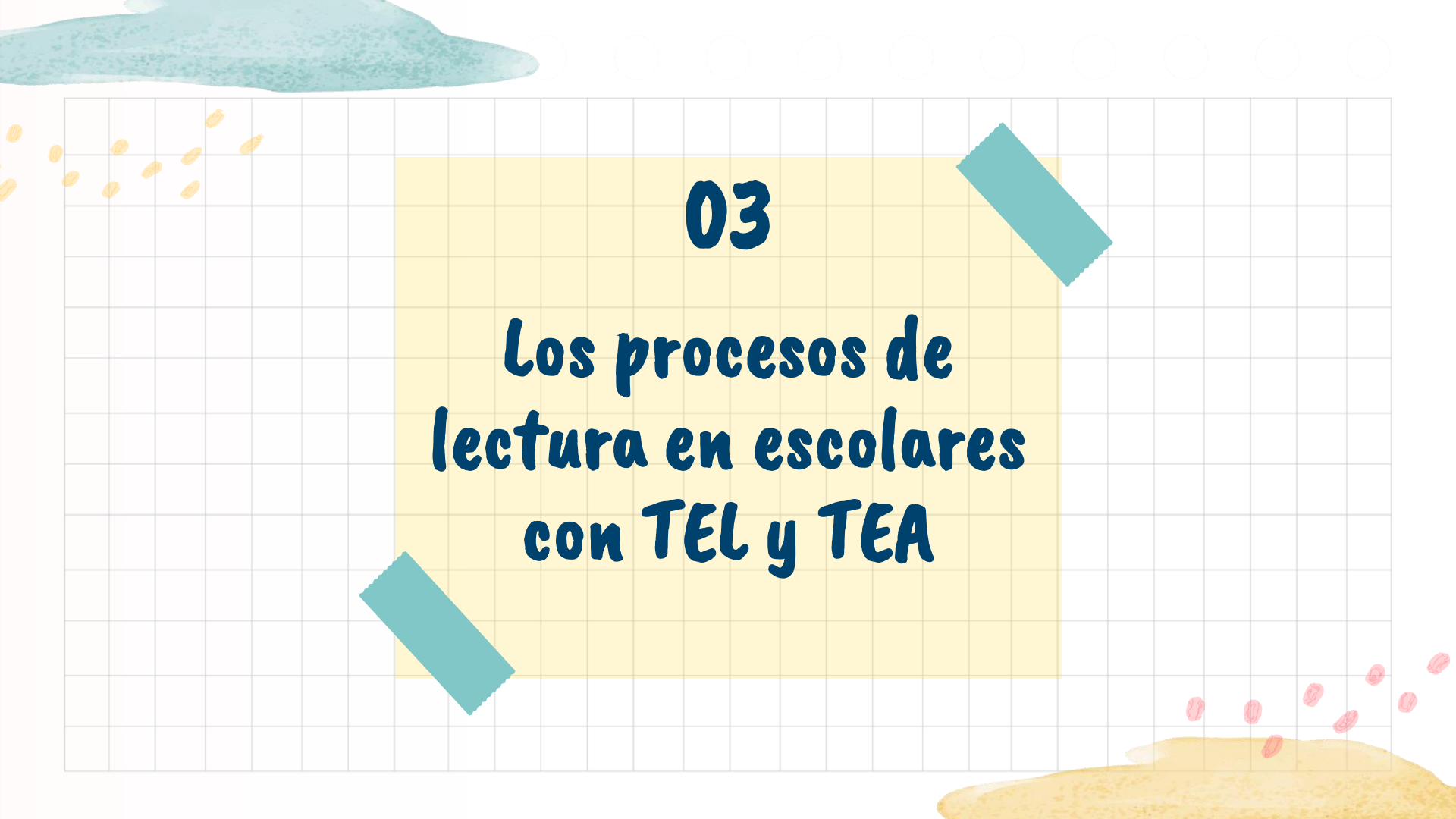


# TEA, lenguaje y CI

- ★ **CI más alto** → **Mejores habilidades globales del lenguaje.**
- Algunos niños con TEA con un **CI bajo** presentan buenas habilidades del lenguaje.
- Algunos niños con TEA con un **CI alto** pueden presentar dificultades del lenguaje.


(Venter et al., 1992).





03

**Los procesos de  
lectura en escolares  
con TEL y TEA**



# Los procesos de lectura en escolares con TEL

# Los procesos de lectura en escolares con TEL

## ¿Qué porcentaje de escolares con TEL presentan dificultades en la lectoescritura?

Datos muy variables entre estudios, oscilando entre el 12 y el 85%.

Los hallazgos más consistentes serían alrededor de un 50% (precisión y/o comprensión lectora).

Evidencia escasa en estudiantes españoles.



# Los procesos de lectura en escolares con TEL

## Dificultades lingüísticas como factor de riesgo de dificultades en lectura

- No todos los escolares con TEL tienen problemas en la lectoescritura (Mendoza, 2016).
- Los problemas del lenguaje oral tienen un impacto negativo en la lectura (Coloma et al., 2012).
- Cuanto más severas, amplias y persistentes sean las dificultades tempranas del lenguaje, mayor será el riesgo de problemas en la lectura (Acosta et al., 2015).
- Los escolares con TEL constituye un grupo de riesgo para el aprendizaje lector (Acosta et al., 2015; Bishop y Snowling, 2004).



Lenguaje oral

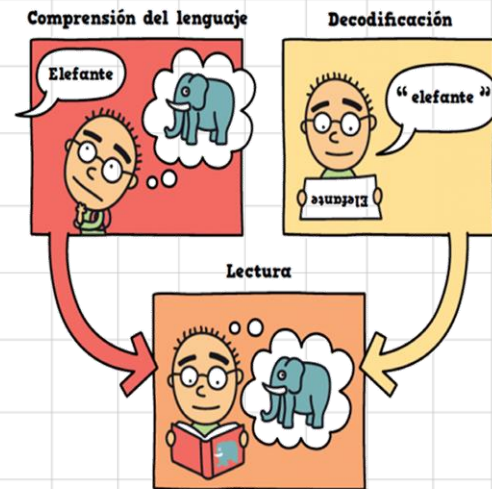
Lenguaje escrito

# Los procesos de lectura en escolares con TEL

## Perfil lector heterogéneo

Las dificultades en lectura dependerán de las dificultades en los diferentes dominios del lenguaje oral afectados.

- Afectación en el **reconocimiento de palabras**.
- Afectación en la **comprensión lectora**.
- Afectación en el **reconocimiento de palabras** y en la **comprensión lectora**: trastorno mixto de lectura.
- Sin afectación en lectoescritura.



(Acosta et al. 2015; Buil-Legaz et al., 2015; Coloma et al., 2018; De las Heras et al., 2021; Soriano et al. 2019).

# Cuatro perfiles de lectura

Dificultades lenguaje oral

1. Sin dificultades lectoras

- ✓ Reconocimiento de palabras.
- ✓ Comprensión lectora.

2. Dificultades en comprensión lectora

- ✓ Reconocimiento de palabras.
- ✗ Comprensión lectora.

3. Dificultades en reconocimiento de palabras

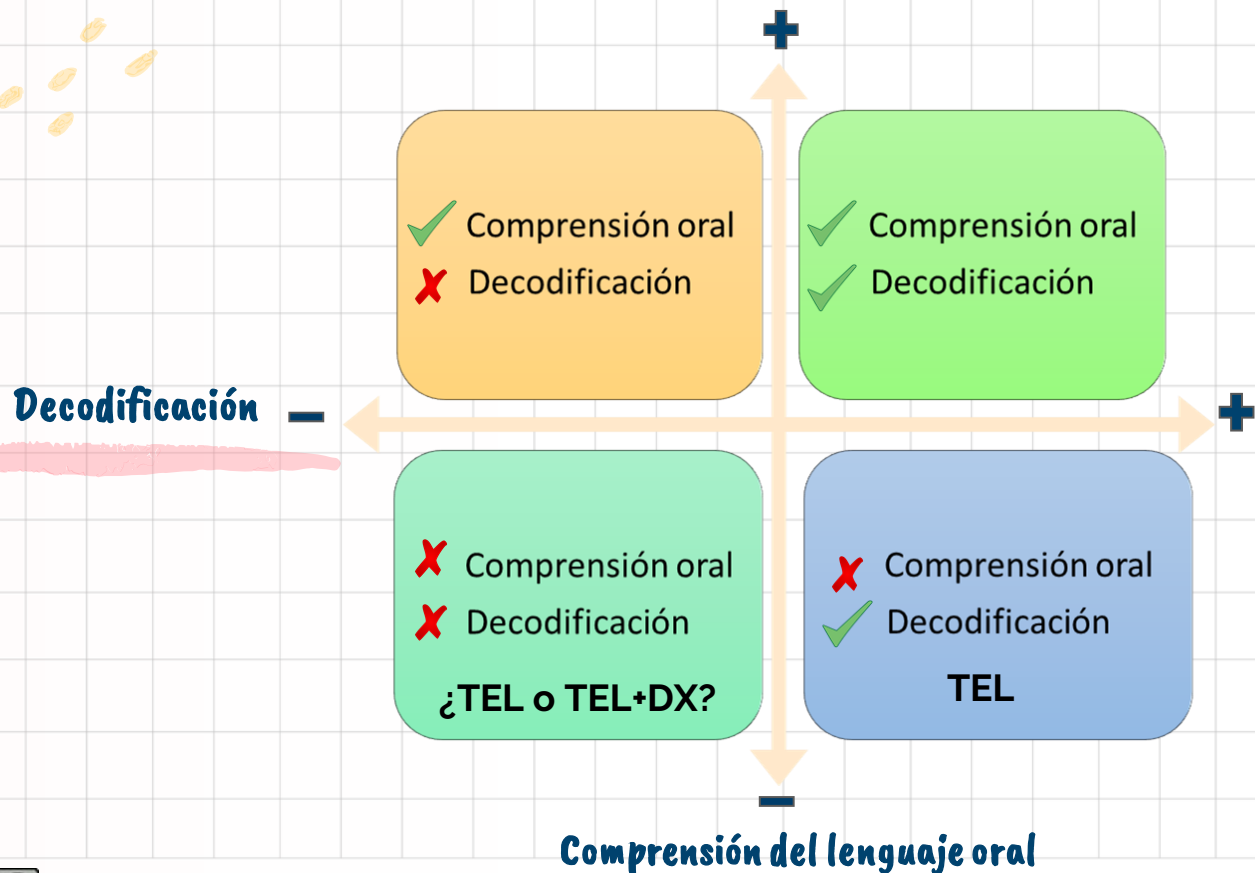
- ✗ Reconocimiento de palabras.
- ✓ Comprensión lectora.

4. Dificultades en reconocimiento de palabras y comprensión.

- ✗ Reconocimiento de palabras.
- ✗ Comprensión lectora.



# El Modelo Simple de Lectura



# Perfiles de lectura

## Dificultades en comprensión lectora

- Dificultades con el léxico y la morfosintaxis  
(Buil-Legaz et al., 2016; Murphy et al., 2016).
- Déficits de tipo neuropsicológico (memoria de trabajo, fluidez verbal y planificación)  
(Acosta et al., 2015)

## Dificultades en decodificación

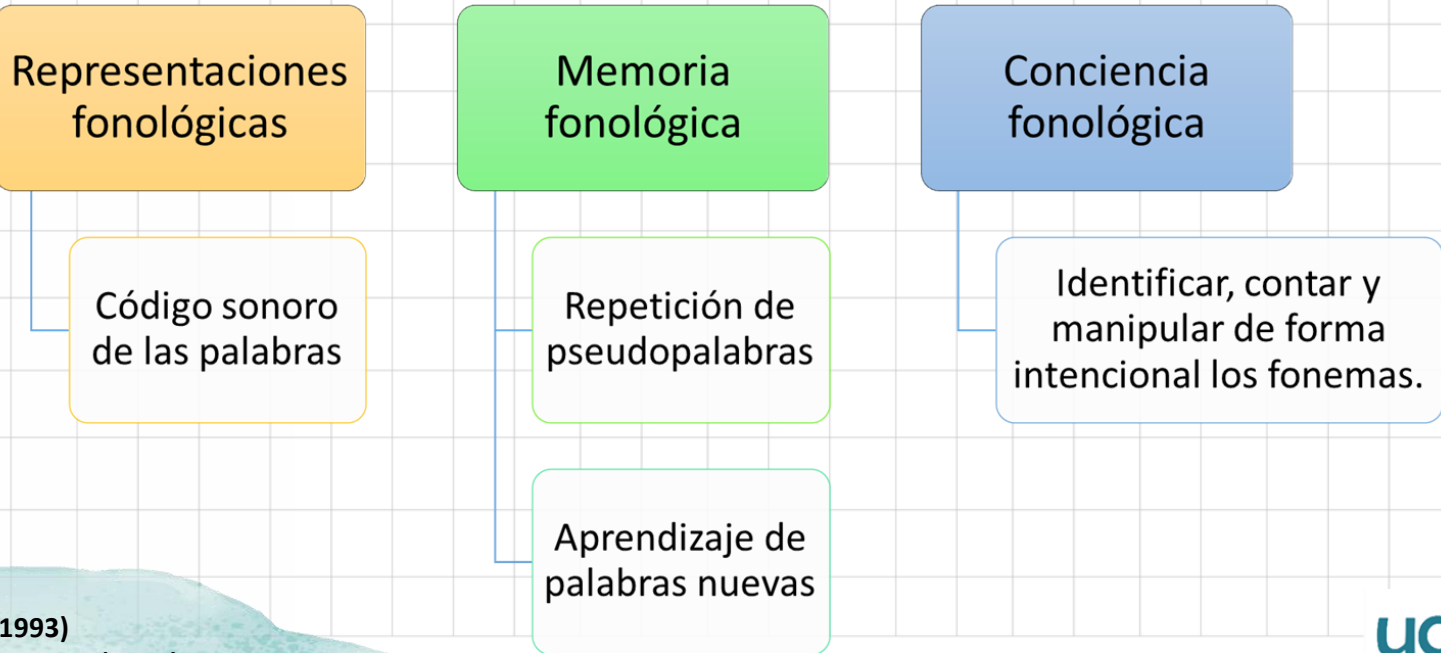
- Dificultades en el área fonológica  
(Coloma et al., 2010; Werfel y Krimm, 2017)



# Los procesos de lectura en escolares con TEL

## Dificultades en el reconocimiento de palabras escritas (Decodificación)

Dificultades en habilidades fonológicas



# Los procesos de lectura en escolares con TEL

## Dificultades en comprensión lectora

Dificultades en habilidades no fonológicas



Semántica

- Dificultad para desarrollar estrategias compensatorias: utilizar el contexto lingüístico para facilitar la decodificación e interpretar palabras nuevas.



Morfosintaxis

- Crecimiento lento del vocabulario.



Discurso narrativo

- Dificultades en la comprensión lectora literal e inferencial (incluso si no hay dificultades en decodificación).

# Dificultades de lectura y escritura en Educación Infantil

Las dificultades del lenguaje pueden conllevar un retraso en la adquisición de la lectoescritura:

- Dificultades en la adquisición del principio alfabético (nombre y sonido de las letras) : cada grafema corresponde a un fonema y cada fonema tiene al menos un grafema.
- Dificultades de segmentación de palabras en sílabas.
- Dificultad para reconocer palabras de uso habitual en el aula, como el nombre de los compañeros o los días de la semana.

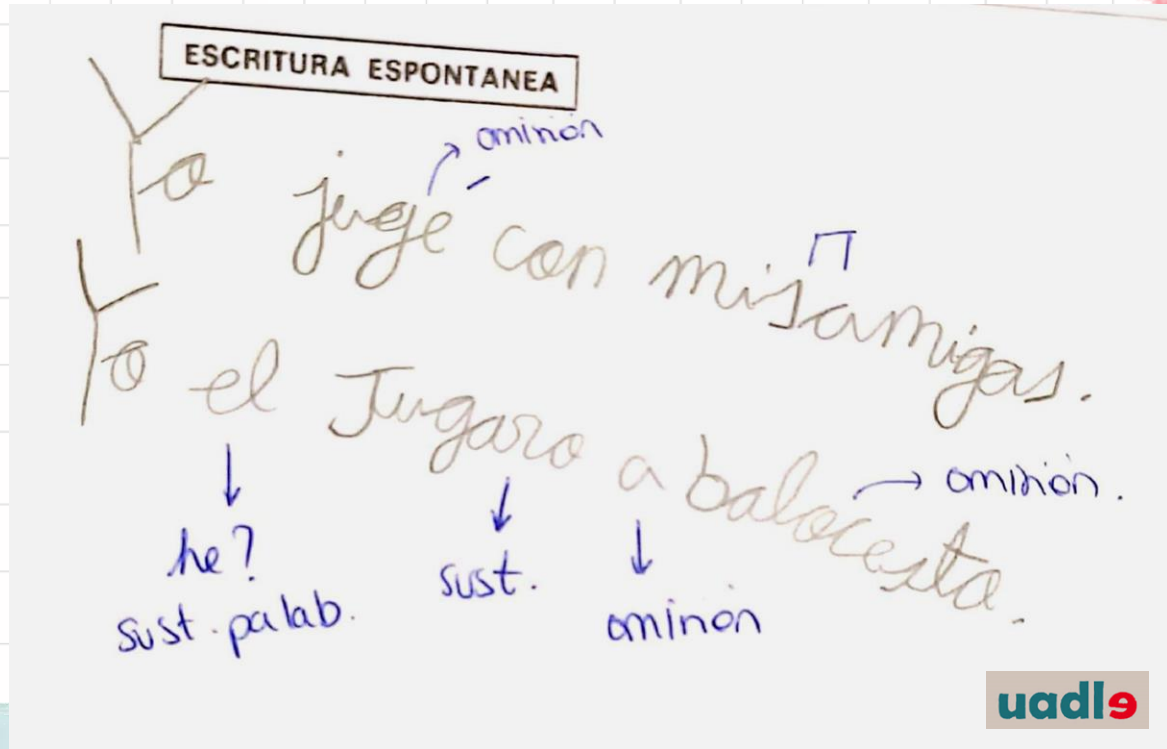


# Dificultades de lectura y escritura en Educación Primaria

- Dificultades para recordar el alfabeto.
- Errores en la lectura y escritura: inversiones, omisiones/adiciones, rotaciones, sustituciones, uniones y fragmentaciones, se inventa palabras al leer (lexicalizaciones).
- Baja comprensión lectora.
- Numerosas faltas de ortografía, le cuesta integrar las reglas ortográficas, hace faltas copiando, se pierde en los dictados.



# Ejemplo escritura espontánea estudiante con TEL (7 años)



# Dificultades de lectura y escritura en Educación Primaria y Secundaria (+8)

- Lectura lenta y costosa; errores (repeticiones, rectificaciones y vacilaciones)
- Baja comprensión lectora (por bajo vocabulario y dificultades en morfosintaxis)
- Numerosas faltas de ortografía, le cuesta integrar las reglas ortográficas
- Dificultades en la expresión escrita/redacciones (ortografía, sintaxis...)
- Dificultades para tomar apuntes





# Trayectorias del rendimiento en lectura en estudiantes con TEL

## Modelo deficitario del crecimiento lector

Rendimiento lector bajo que persiste a lo largo de la escolaridad.

- Los escolares con TEL presentan un declive lector con respecto a sus iguales a lo largo de toda la escolaridad.
- Tienden a mostrar más problemas en comprensión lectora que en decodificación (Bishop et al., 2009).

## Modelo de retraso en el desarrollo

Desarrollo lector lento inicialmente que se va acelerando al ritmo de crecimiento del nivel lector del grupo de iguales.

## Modelo de retraso acumulativo (Efecto Mateo)

Dificultades cada vez más evidentes a mayor edad.

Los buenos lectores cada vez serán mejores lectores y los lectores con dificultades cada vez leerán peor.


# TEL y Dislexia: ¿Comorbilidad?

- Comparten dificultades en la adquisición de un código lingüístico (oral o escrito).
- ¿Un único trastorno? Debate sin resolver
  - Modelo 1: El TEL y la Dislexia son el mismo problema, más (TEL) o menos (Dislexia) grave.
  - Modelo 2: TEL y Dislexia trastornos potencialmente similares, pero distintos.
  - Modelo 3: Las dos condiciones son diferentes, pero pueden coexistir (comorbilidad).
- Habilidades de lenguaje oral correlacionan con habilidades lectoras.
- ¿Los niños con TEL tienen mayores probabilidades de presentar dislexia?

Bishop y Snowling (2004)

# Principales conclusiones

- Existe suficiente evidencia de las dificultades en la lectoescritura en muchos escolares con TEL.
- Perfil lector heterogéneo. Las dificultades en las habilidades fonológicas afectarían a la decodificación; las dificultades en las habilidades no-fonológicas afectarían a la comprensión lectora.
- El perfil de dificultades en la lectoescritura es cambiante según la edad.
- Las mayores dificultades serían en la comprensión lectora y expresión escrita (gramática y ortografía).



# Los procesos de lectura en escolares con TEA

# Tres perfiles de lectura

## 1. Lectores promedio

- ✓ Reconocimiento de palabras.
- ✓ Comprensión.

## 2. Pobres comprendedores (hiperlexia)

- ✓ Reconocimiento de palabras.
- ✗ Comprensión.

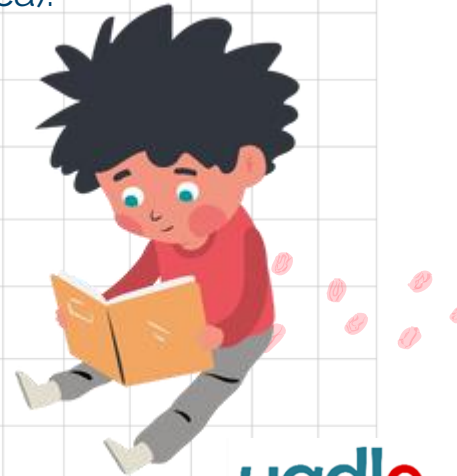
## 3. Lectores con dificultades en reconocimiento de palabras y comprensión.

- ✗ Reconocimiento de palabras.
- ✗ Comprensión.

# TEA y lectura

**Frith y Snowling** (1983):

- Los niños con TEA pueden utilizar tanto el reconocimiento visual de las palabras (ruta léxica), como la decodificación (vía fonológica).
- Peor comprensión en la lectura por vía léxica.
- Dificultades para integrar el significado.



# Conocimiento de las letras y el alfabeto

- Buen conocimiento de las letras y el alfabeto (Dybia et al., 2014; Westerveld et al., 2016).
- Interés por el alfabeto desde edades muy tempranas (Mirenda, 2003).
- Gran interés por las letras por sí solas, más que por cómo se combinan para formar palabras con significado (Davidson y Ellis Weismer, 2014).

Teoría de la coherencia central débil

# Habilidades de decodificación (vía fonológica)

- Dificultades en la **lectura de pseudopalabras** o palabras desconocidas → Dificultades para utilizar la vía fonológica. (Whalon, 2018).
- Dificultades para utilizar la **correspondencia grafema-fonema**. (Cardoso-Martins y Silva, 2010).
- La **naturaleza descontextualizada de la fonética** les dificulta comprender y aplicar la correspondencia grafema-fonema (Gabig, 2010).

ABCDEFGHIJ



# Vocabulario

- **Vocabulario reducido** → Afecta al desarrollo de las habilidades de decodificación. (Gabig, 2010).
- Adquirir un mayor vocabulario permite ir almacenando representaciones de secuencias fonéticas → Facilita la decodificación de palabras nuevas o poco conocidas.



# Memoria visual

- Estrategia compensatoria.
- Van “acumulando” en su memoria las representaciones visuales de las palabras, de manera que, a la hora de la lectura, recurren a ese “banco de palabras” para ayudarse en el reconocimiento de las palabras.
  - Sólo permite la lectura de palabras conocidas.
  - Menor velocidad y precisión.

Casa Casa  
Casa casa

# Comprensión

- Dificultades para evocar información e integrar el significado de lo leído. (Frith y Snowling, 1983).

Teoría de la coherencia central débil



# Conciencia de la palabra impresa

- Baja conciencia de la palabra impresa (Dyňa et al., 2014).
- Capacidad para entender que las palabras escritas representan el lenguaje oral.
  - La palabra escrita aporta información con diferentes propósitos.
  - Direccionalidad de la escritura (de izq a dcha y de arriba abajo).
  - Signos especiales: letras mayúsculas y signos de puntuación.
  - Partes de un libro: portada, contraportada, lomo, título...
  - Forma de colocación del libro.



# Motivación por la palabra escrita

- Alta motivación por la palabra escrita.

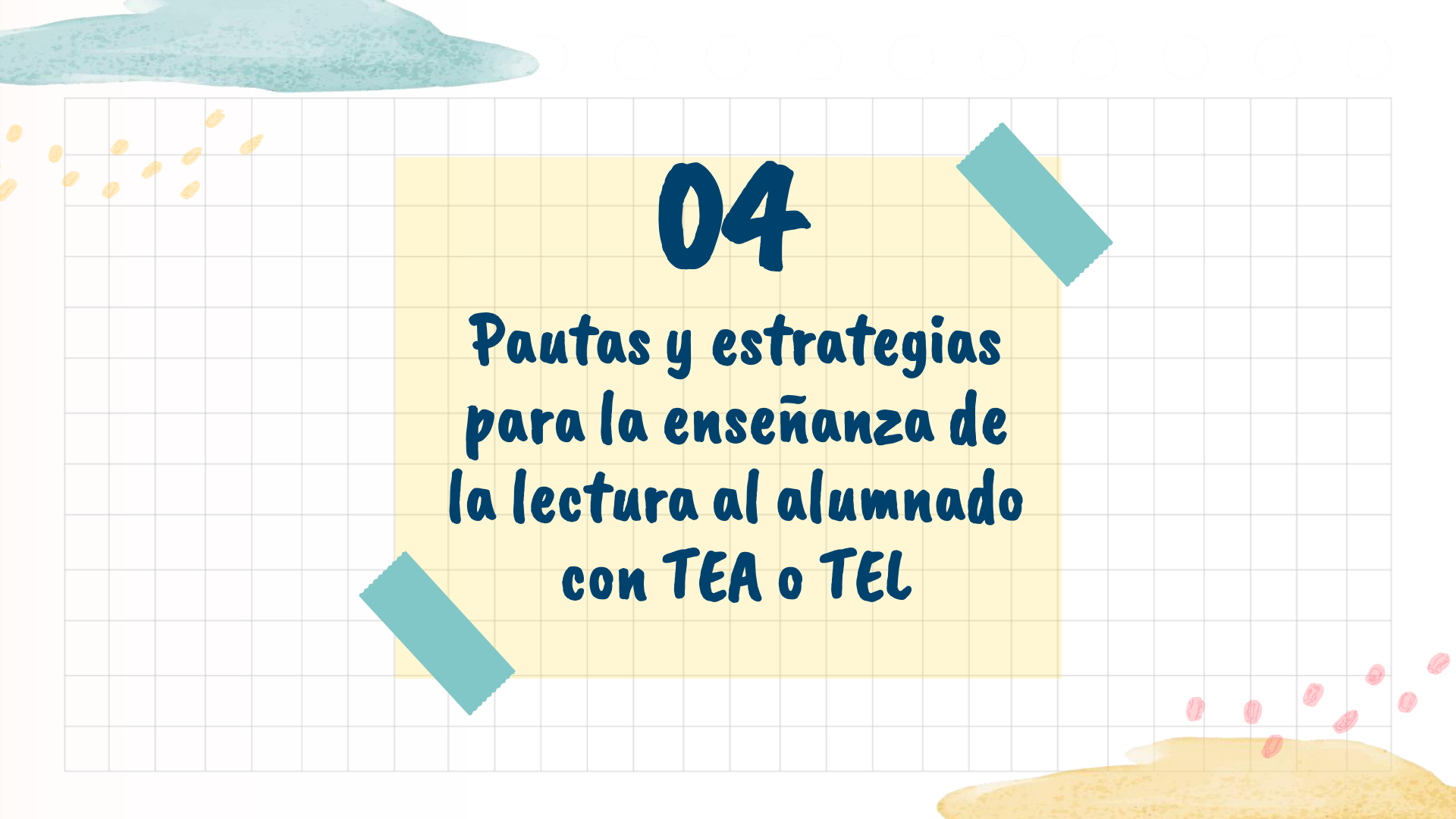
→ Más oportunidades de lectura → Ayuda al aprendizaje.

“La relativa habilidad de algunos niños con TEA para la lectura de palabras podría estar relacionada con un interés especial por las palabras escritas” (Nation et al., 2006).

- Algunos padres reportan que sus hijos están altamente motivados por materiales de lectura y que con frecuencia ojean libros, pero no suelen iniciar una lectura compartida con otras personas (Lanter et al., 2012).

# Los procesos de lectura en escolares con TEA

- Perfil lector heterogéneo.
- Dificultades en:
  - Decodificación.
  - Vocabulario.
  - Comprensión.
  - Conciencia de la palabra impresa.
- Buenas habilidades en:
  - Conocimiento de las letras y el alfabeto.
  - Memoria visual.
  - Motivación por la palabra escrita.



# 04

**Pautas y estrategias  
para la enseñanza de  
la lectura al alumnado  
con TEA o TEL**

# ¿Qué necesitamos para poder enseñar a leer a estudiantes con TEL o TEA?


Dos premisas básicas:

**Leer es igual  
para todos**

**Necesidad de conocer las  
características del escolar**

**Intervención específica y concreta  
para cada alumno**





# Enseñanza de la lectura en escolares con TEL

# Pautas generales

- Potenciar los aspectos funcionales del lenguaje: actividades donde la lectoescritura cumplan un fin con significado para el escolar.
- Conciencia fonológica: veo-veo, deletrear palabras, buscar palabras que riman, palabras encadenadas, memory de los sonidos...
- Uso de apoyos visuales (pictogramas, imágenes, esquemas visuales, etc.).
- Enseñar las nuevas palabras con mucho apoyo enfático y mucha ayuda visual y gestual (procesamiento general lentificado).



# Pautas generales

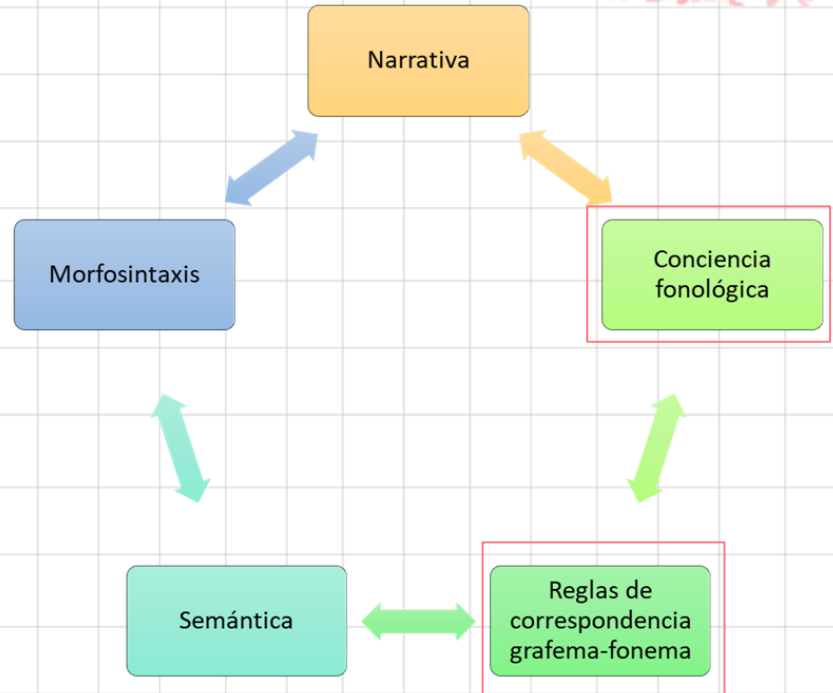
- Dar información por diferentes canales sensoriales (reducir demanda de procesamiento lingüístico).
- Leer con el escolar de forma más lenta y pausada.
- Trabajar la memoria de trabajo (inputs visuales, tareas de RAN, aumentar el número de exposición a la palabra, repeticiones, exposición a palabras similares).
- Actividades: ritmo lento de presentación y uso de gestos.



# Enseñar a leer y a escribir a estudiantes con TEL

Actualmente, la mayoría de los programas de intervención combinan la estimulación de la conciencia fonológica y las habilidades de lectura con el entrenamiento del lenguaje oral.

La intervención en morfología mejora el lenguaje y la lectura. Facilita la conciencia fonológica y ayuda al aprendizaje de nuevas palabras.



# Narrativa

## Actividades

## Materiales

## Procedimiento

- Lectura de un cuento con iconos.
- Inventar una historia con ayuda.
- Generar historias propias, sin ayuda de los adultos.

- Viñetas que muestran la historia
- Iconos que representan las categorías básicas de la estructura narrativa
- Tarjetas y pictogramas

- Oferta de modelos.
- Uso de preguntas a diferentes niveles de complejidad.
- Recast (reformulación), ampliaciones y extensiones.
- Organizadores gráficos.

Había una vez



Primero...



Más tarde...



Al final...

## Actividades

- Completar frases.
- Tachar las palabras incorrectas en oraciones.
- Ordenar y verbalizar secuencias de acciones con dibujos.
- Crear frases con la ayuda de tarjetas.
- Utilizar gráficos de apoyo para asociar una frase con un dibujo.
- Construir una historia mediante dibujos.
- Descripciones y reseñas de objetos.

Reformulación

Modelado

Imitaciones



El conejo está saltando sobre el gato.



## Solución de problemas morfológicos

Animarles a inferir el significado (ejemplo: dent-, pan-...)

## Enseñanza explícita de las unidades morfológicas

Palabras base (triste-tristeza)

## Conciencia morfológica

### Conciencia morfológica flexiva

Agrupar palabras en función del género y número



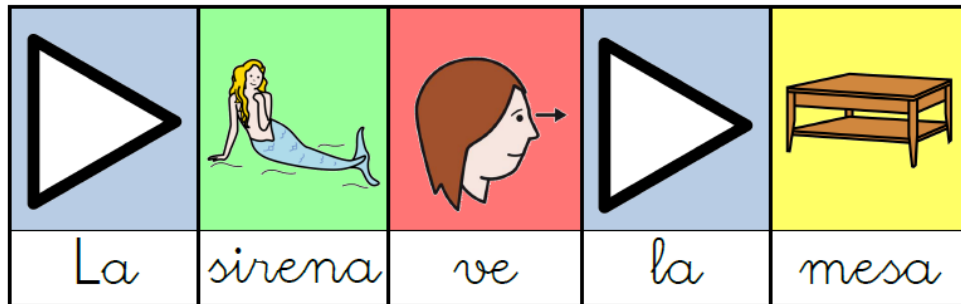
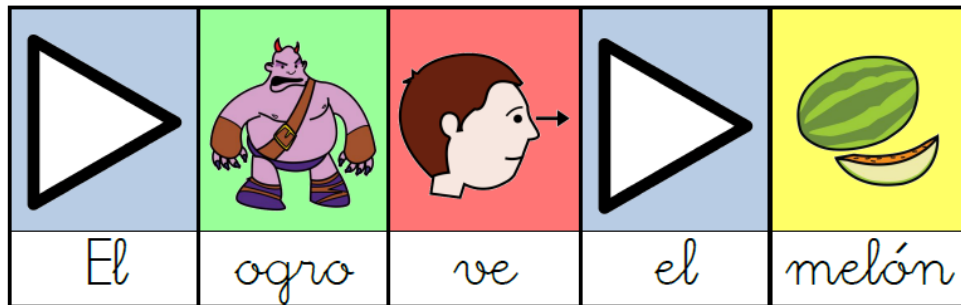
### Conciencia morfológica derivativa

- Crear palabras compuestas: sacar+puntas
- Añadir/quitar prefijos: móvil/inmóvil
- Modificar las formas verbales: ayer dijiste, hoy dices, mañana...
- Transformar palabras-base en nombre, verbo y adjetivo: amante, amar, amado

# Sintaxis

Ejemplo: El libro móvil de morfosintaxis

Autores: Sergio Palao y África Herrera

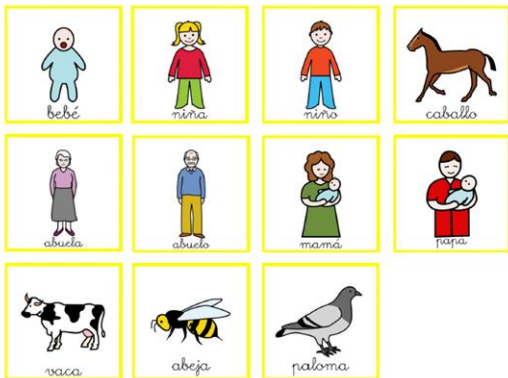




# Morfosintaxis

## Estructuración morfosintáctica mediante preguntas

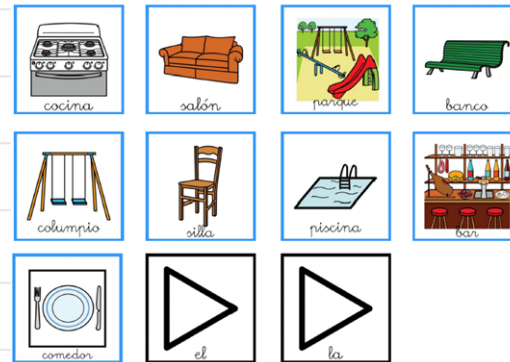
¿Quién?



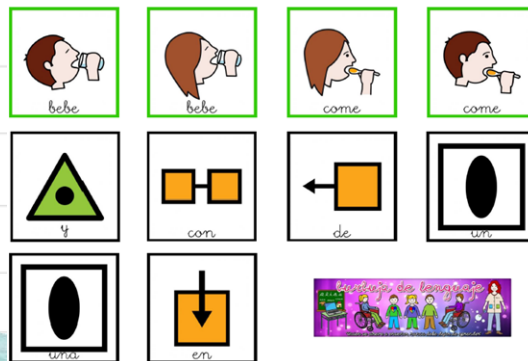
¿Qué?



¿Dónde?



¿Qué hace?



# Morfosintaxis

## Las aventuras de Ana y Coco

- Las aventuras de Ana y Coco es un recurso educativo que tiene como objetivo desarrollar de forma explícita las habilidades morfosintácticas que permitan mejorar la competencia lectora.
- Educación Primaria y Secundaria.

2. ¿Con qué imagen relacionas cada diálogo?



### ¡ATENCIÓN!

Para preguntar dónde están las personas y las cosas:  
¿Dónde está el perro? / ¿Dónde están los perros?

Para indicar dónde están las personas y las cosas:



Coco está fuera de la caja.  
Coco está fuera.



Coco está dentro de la caja.  
Coco está dentro.



Coco está debajo de la caja.  
Coco está debajo.



Coco está encima de la caja.  
Coco está encima.

## LAS AVENTURAS DE ANA Y COCO:

EN BUSCA DEL CROMO PERDIDO

Materiales para mejorar  
las habilidades lectoras.

Comenzamos

Pulsa para avanzar

Ediciones Universidad  
**Salamanca**



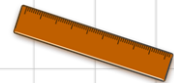
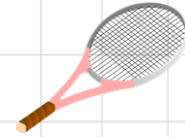
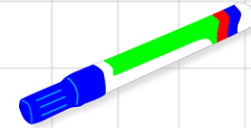
# Semántica

## Enseñanza directa de palabras y de su significado

- Definiciones claras
- Sinónimos y antónimos
- Semejanzas y diferencias
- Categorización
- Integración de las palabras en contextos
- Repeticiones múltiples

## Intervención en denominación rápida (RAN)

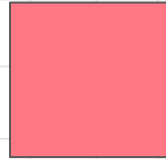
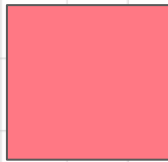
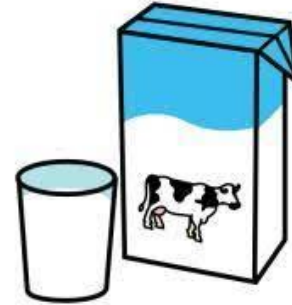
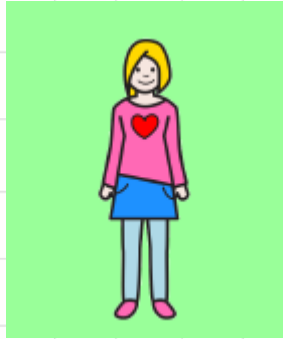
- Priming semántico
- Priming silábico
- Priming fonológico



# Conciencia fonológica

## Palabras, sílabas y fonemas

### Palabras



Identificar  
Contar  
Manipular

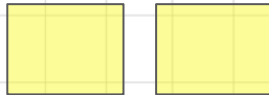
# Conciencia fonológica

## Palabras, sílabas y fonemas

### Sílabas



Identificar  
Contar  
Manipular



# Conciencia fonológica

## Palabras, sílabas y fonemas

### Fonemas

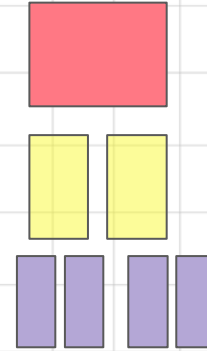
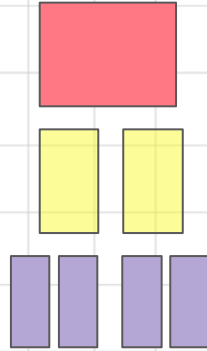
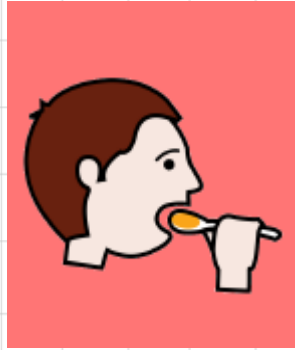
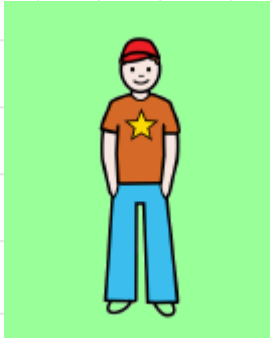


Identificar  
Contar  
Manipular



# Conciencia fonológica

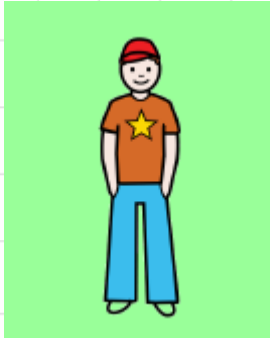
## Palabras, sílabas y fonemas



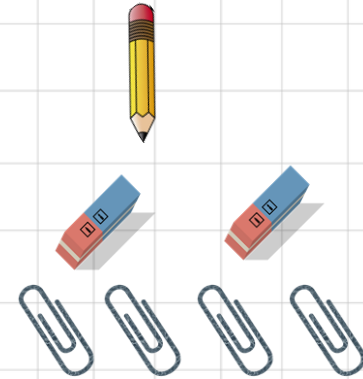
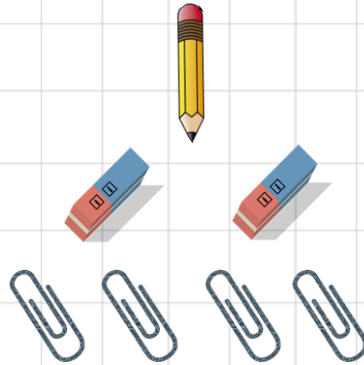
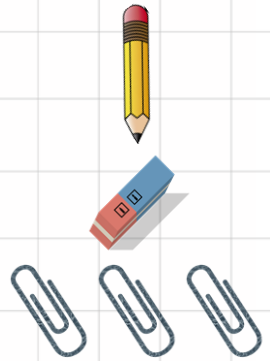
Identificar  
Contar  
Manipular

# Conciencia fonológica

## Palabras, sílabas y fonemas



Identificar  
Contar  
Manipular





# Conciencia fonológica

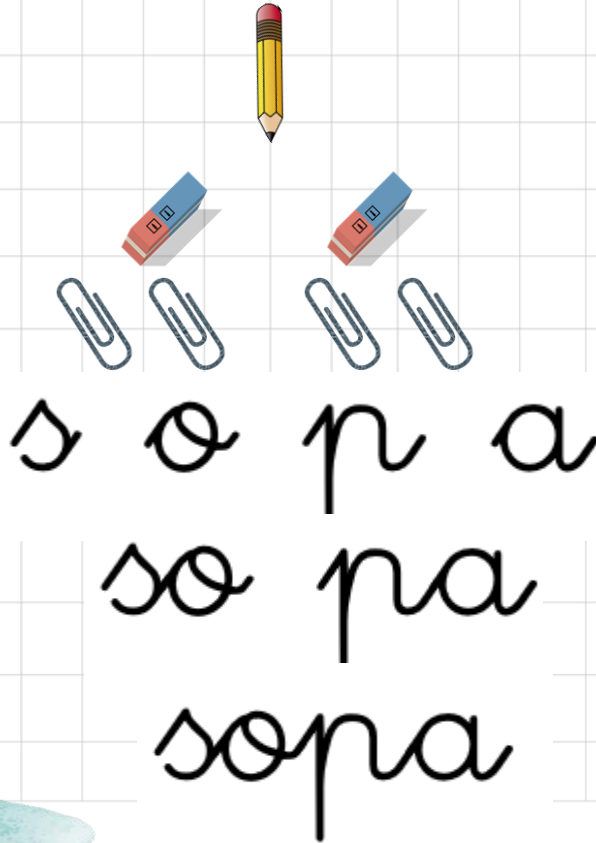
## Palabras, sílabas y fonemas

- Materiales manipulativos.
- Apoyos visuales.
- A nivel oral.
- Incrementar progresivamente la dificultad:
  - Reduciendo las **ayudas**.
  - Aumentando la **complejidad de los estímulos**:  
Estructura silábica, longitud y frecuencia.
  - Ampliando** a otros **contextos**.
- Asegurar que el estudiante comprende la tarea.
- Trabajar vocabulario.

# Conciencia fonológica + enseñanza del código



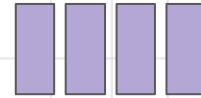
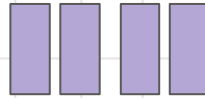
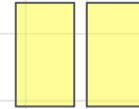
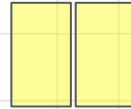
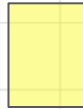
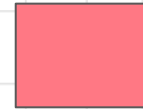
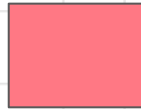
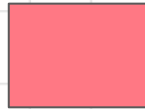
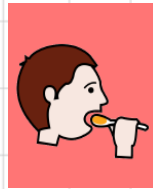
- Trabajo con la palabra a nivel morfológico, semántico y fonológico.



- Descomposición de la palabra en sílabas y fonemas
- Asignación grafema-fonema
- Ensamblaje (primero por sílabas)
- Pronunciación de la palabra al completo

# Conciencia fonológica+enseñanza del código

## Palabras, sílabas y fonemas



Apoyos visuales: cuando los niños tienen poco lenguaje o cuando la comprensión está muy alterada.

Identificar  
Contar  
Manipular

Tees come sopa

# Principios fundamentales de la enseñanza de la lectura

(Dehaene, 2014)

La correspondencia grafema-fonema debe enseñarse en función de:

- **Regularidad** de las relaciones grafema-fonema. Ej: "p" antes que "g"
- **Frecuencia** de los fonemas y de los grafemas. Los que permiten leer la mayor cantidad de palabras serán presentados primero.
- **Facilidad de pronunciación** de las consonantes aisladas.

1º) Consonantes continuas

Líquidas como "l" o "r"

Nasales como "m" o "n"

Fricativas como "f", "s" y "j").

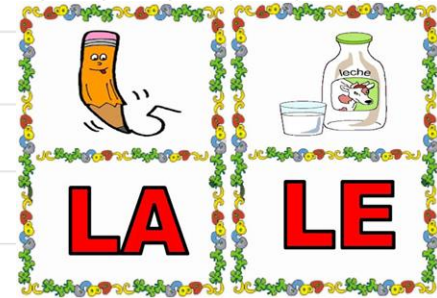
2º) Oclusivas: p, t, b, d o g.

- **Complejidad** de la **estructura silábica**.

1º) Estructuras CV y VC. Ejemplo: MO y AS

2º) Estructuras CVC. Ejemplo: LER

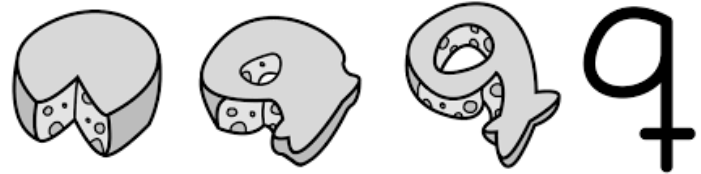
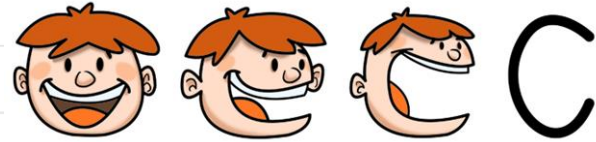
3º) Estructuras CCV y CCVC. Ejemplo: TRA y BLUR



# Reglas de conversión grafema-fonema

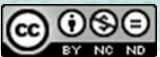
Enseñar explícitamente que a cada grafema le corresponde un fonema

Mediadores



<https://www.leerenunclit.com/materiales/>

Cuetos et al. (2012)



uadle

# Reglas de conversión grafema-fonema

Enseñar explícitamente que a cada grafema le corresponde un fonema

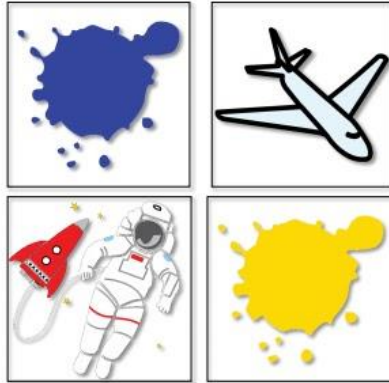
Mediador A



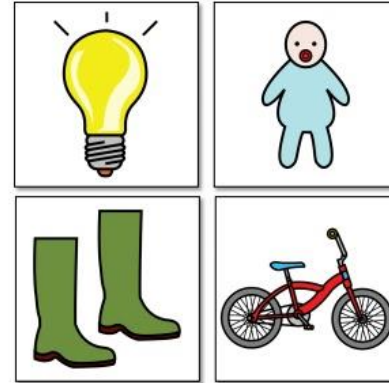
# Reglas de conversión grafema-fonema

Enseñar explícitamente que a cada grafema le corresponde un fonema

Visualizadores fonéticos



Meraki Logopedia  
Murcia Castilla-La Mancha mlc



Meraki Logopedia  
Murcia Castilla-La Mancha mlc

# Reglas de conversión grafema-fonema

Enseñar explícitamente la relación grafema-fonema



- Trabajar el grafema (Esta es la letra S). Se puede realizar con material manipulativo (plastilina, espuma, etc.)
- Asociar el fonema (Suena /s/).
- Vincular con el mediador (Suena /s/ como en /serpiente/ y se escribe así, como si fuera una serpiente).
- ¿Qué otras palabras empiezan con el sonido /s/?
- Lectura de sílabas con el mediador
- Lectura de sílabas sin el mediador
- Lectura de palabras con el mediador
- Lectura de palabras sin mediador
- Lectura de pseudopalabras
- Lectura de texto



# Reglas de conversión grafema-fonema



Formar palabras con material manipulativo

- Después de trabajar la correspondencia grafema-fonema, se le pide al escolar que forme la palabra que corresponde. Así, se pronuncian los fonemas y él ha de escoger el grafema correspondiente.
- Una vez formada la palabra se pronuncia el fonema correspondiente a cada grafema y se ensamblan, primero por sílabas y luego todos juntos.
- Se trabaja la palabra a nivel semántico, fonológico y morfológico.

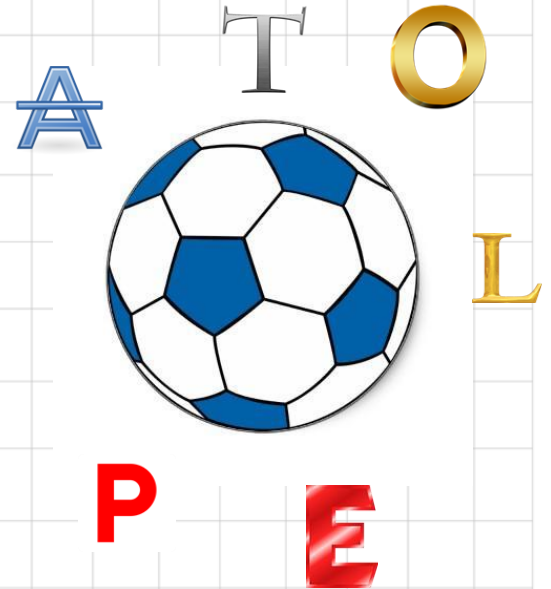


# Reglas de conversión grafema-fonema + morfosintaxis

## Completar frases


Jugar a la...

- Se proporciona una frase incompleta.
- El instructor lee la frase.
- Se proporciona un apoyo visual de la palabra restante.
- El escolar produce la palabra.
- El instructor enfatiza los sonidos de la palabra.
- El estudiante busca la letra correspondiente a cada sonido.
- Se completa la frase.
- Se trabaja la palabra a nivel semántico, fonológico y morfológico.




# Enseñanza de reglas contextuales

## Regla contextual de la letra G

U = 

- Contar historia del mediador y apoyo gestual.
- Lectura de sílabas con mediador.
- Lectura de palabras con mediador.
- Lectura de sílabas y palabras sin mediador.

g  e    gi    g  i

g  i    ge    ge

g  e    g  i    gi

guitarra

genio

quino

quiso

gigante

geranio

hoguera

querrero

águila

quisante

girasol

gesto

agenda

guerra

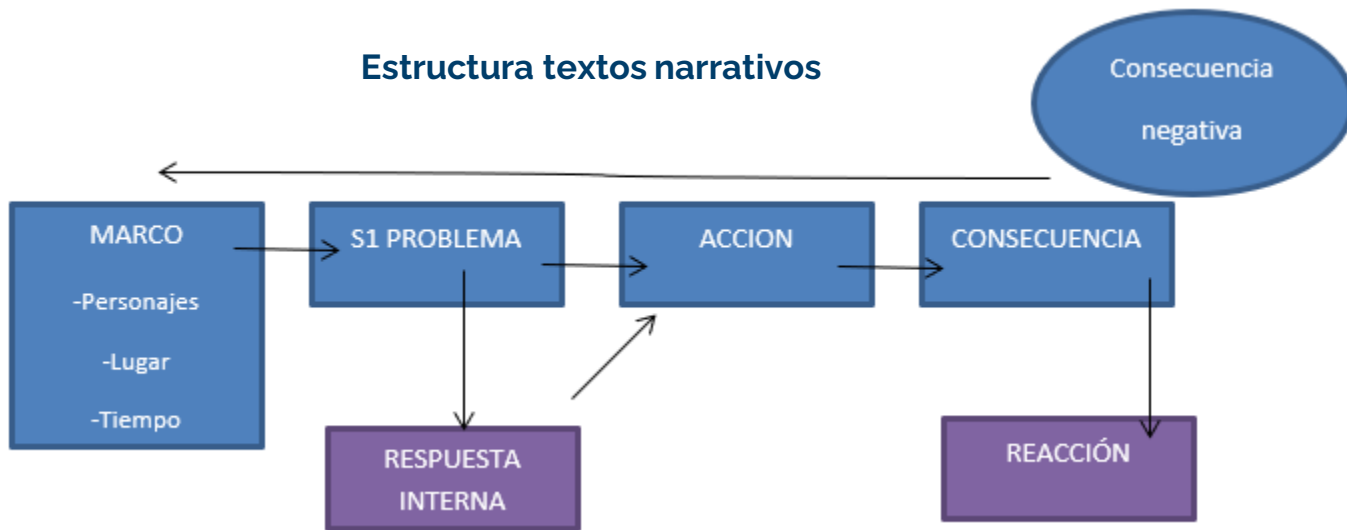
magia

# Lectura conjunta

## (Textos narrativos)

- Leer conjuntamente, guiar antes y sobre todo durante la lectura.
- Lograr que el alumno se reconcilie con la lectura.

### Estructura textos narrativos



# Lectura conjunta

## (Textos narrativos)

El instructor lee hasta el **suceso inicial**: "¿Te gustaría que siguiéramos leyendo?"

Se realiza el **reparto**: Se divide el texto y se le indica. "Bueno, pues vamos a leerlo juntos. Yo leo las partes que tienen la letra X y tú las que tienen la letra Y".

Se dan fundamentalmente tres ayudas:

- **Recapitular.** "Es decir, Laura, que el corderillo estaba pastando tranquilamente y nota dos ojos detrás de él."
- **Anticipar meta.** "¿Cómo se podrá sentir el corderillo cuando nota que aparecen esos ojos detrás de él?" (Respuesta interna)
- **Comprobar.** "Fíjate, que ha aparecido el lobo y lo que buscábamos era como se ha sentido el corderillo, ¿lo sabemos ya?"

## El lobo y el corderillo

**Instructor:** “Érase una vez un corderillo blanco que pastaba tranquilamente en un prado.

Tan distraído estaba con la comida que no se dio cuenta de que unos terribles ojos le acechaban entre unas zarzas. Y al momento, una figura negra con una enorme boca llena de afilados dientes se abalanzó sobre él.”

**Instructor:** ¿Qué te parece? ¿Quieres seguir leyendo para saber qué pasa? De acuerdo, vamos a leerlo juntos... nos vamos a repartir el texto, tú lees las partes con la x y yo leo las partes de la z.

**Instructor:** O sea, que el corderillo estaba tranquilamente comiendo y nota dos ojos detrás de él. (Recapitular) ¿Cómo se podrá sentir el corderillo cuando nota que aparecen esos ojos detrás de él? (Anticipar meta)

**X:** “Cuando el corderillo vio al lobo, se echó a temblar.”

**Instructor:** Ahora que lo has leído, ¿Sabemos cómo se siente el corderillo? (Comprobar) Sí, ¿Verdad? Y entonces... si está tan asustado... ¿Qué crees que le dirá al lobo? Vamos a leerlo. A ver, me toca a mí...



# Lectura conjunta

## (Textos expositivos)

Se realiza el **reparto**: Se divide el texto y se le indica. "Vamos a leer este texto juntos. Yo leo las partes que tienen la letra X y tú las que tienen la letra Y".

1- Activación de conocimientos previos

2- Creación de la meta

3- Exponer la organización textual

- Descriptivo
- Comparativo
- Secuencial
- Causal o explicativo
- Problema-solución

4- Actualizar estructura (Recapitular y supervisar, recordar meta)

5- Resumir

# Ejemplo lectura conjunta

## El proceso digestivo

“Durante el **proceso** de digestión se desmenuzan los alimentos que comemos para que los nutrientes puedan ser utilizados por las células. Como se ha señalado, este proceso se denomina digestión y se realiza dentro del aparato digestivo. El proceso digestivo tiene varios pasos. **El primer paso** se produce cuando los alimentos son ingeridos por la boca. **En segundo lugar** y una vez que los alimentos son masticados en la boca, estos pasan al tubo digestivo. **En tercer lugar**, hay una serie de glándulas que vierten sus jugos en ese tubo digestivo. **La cuarta fase** se produce cuando los jugos digestivos convierten los alimentos en elementos o moléculas más sencillas que, finalmente, se absorben en el intestino delgado.”



# Ejemplo lectura conjunta

## El proceso digestivo

Se realiza el **reparto**: Se divide el texto y se le indica. "Vamos a leer este texto juntos. Yo leo las partes que tienen la letra X y tú las que tienen la letra Y".

1- Activación de conocimientos previos. "

El texto de hoy se llama <El proceso digestivo>. ¿Sabes lo que es el sistema digestivo? ¿Y dónde se encuentra?" (Recapitulamos)

2- Creación de la meta.

3- Exponer la organización textual (Secuencial)

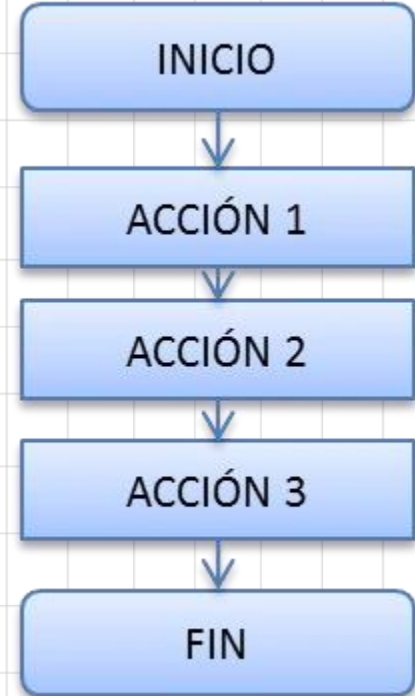
Sabes muy bien que el sistema digestivo está compuesto por los órganos encargados del proceso de la digestión, pero lo que seguramente no sepas es los diferentes pasos que se dan en nuestro organismo durante la digestión. Por eso, en este texto vamos a encontrar 4 pasos.

## El proceso digestivo

4- Actualizar estructura (Recapitular y supervisar, recordar meta).

“Buscábamos cinco pasos o fases, ¿no? El primer paso era ingerir los alimentos por la boca. Vamos a leer para buscar el segundo. ¿Lo sabemos ya?”

5- Resumen (El niño realiza un resumen de lo aprendido atendiendo a la estructura del texto).



# Actividades para el aula

## Morfosintaxis

- Juegos de secuencias
- Juegos de definiciones
- Narración de cuentos y experiencias
- Juegos de construcción de frases
- Juegos para utilizar preposiciones y nexos

## Semántica

- Juegos de semejanzas y contrarios
- Juegos de categorización
- Juegos de descubrimiento de palabras
- Observación de láminas
- Adivinanzas
- Juegos de definiciones
- Juego "Stop"

## Fonología

- Actividades de metalenguaje (Veo-veo, palabras encadenadas, etc.)
- Juegos para favorecer agilidad articuladora: poesías, trabalenguas, etc.
- Juegos de imitación de sonidos
- Juegos de motricidad facial: soplar, silbar, etc.
- Juegos de discriminación de sonidos

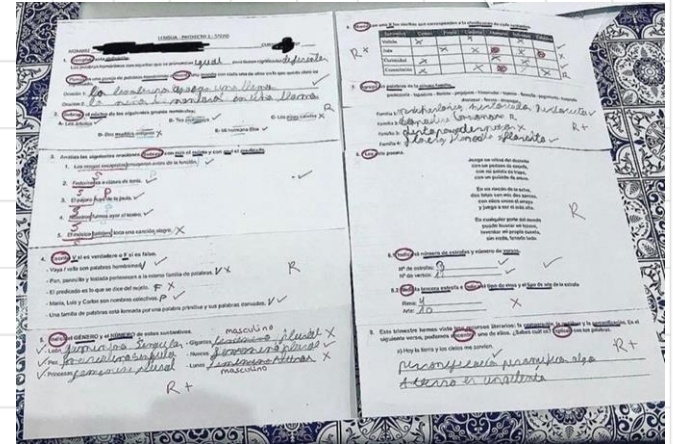
# Orientaciones generales

- Conocer qué es el TEL.
- Conocer al escolar.
- Elaborar una agenda visual en el aula para todos los estudiantes.
- Elaborar una agenda visual en la mesa del escolar.
- Enfatizar y anticipar la secuencia de tareas a seguir.
- Dejarle tiempo para responder.
- No duplicar las instrucciones.
- Ponerse a su altura para interactuar con él.

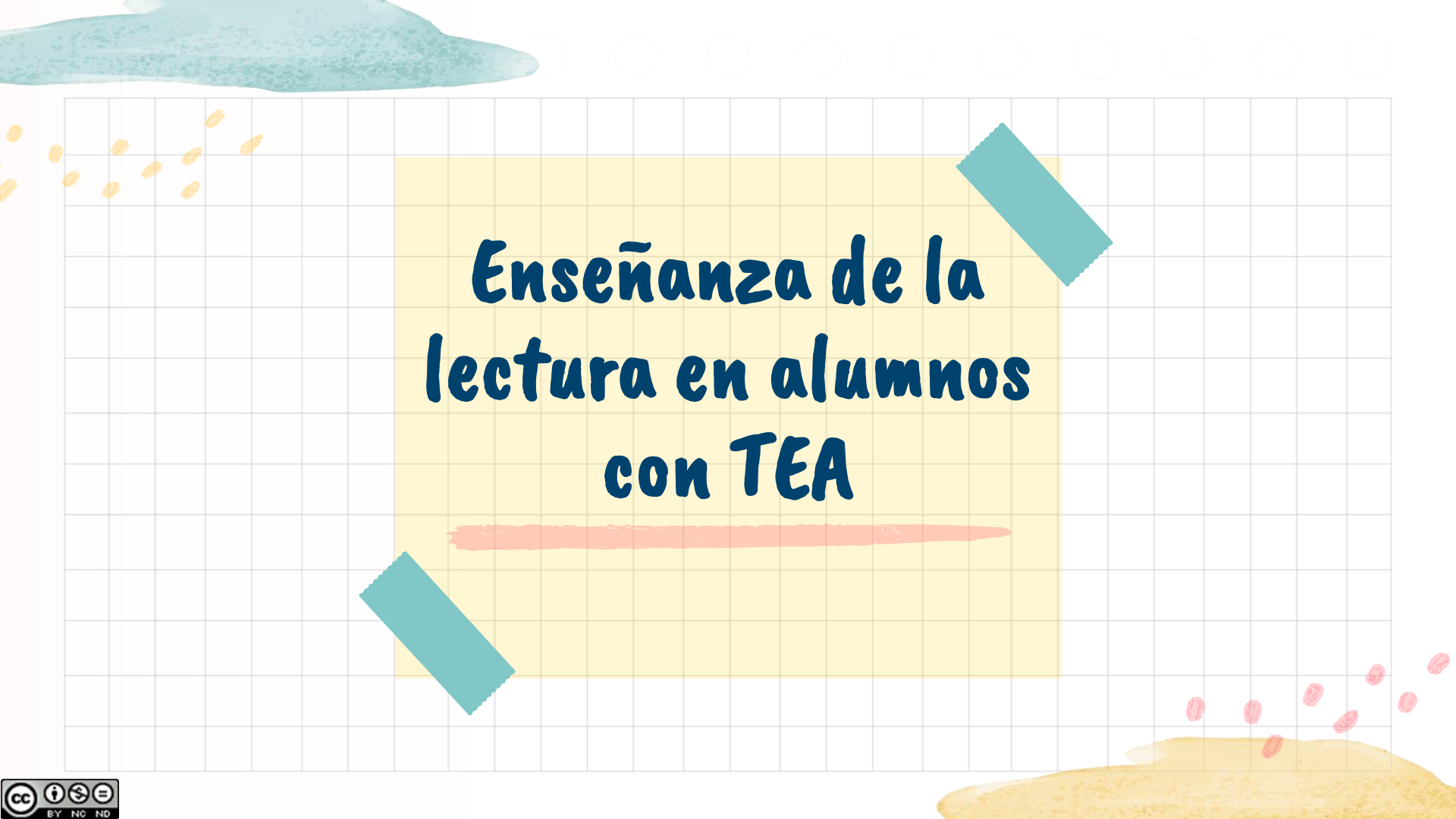


# Orientaciones generales

- Proporcionar instrucciones directas.
- Usar reformulaciones y expansiones.
- Apoyar el lenguaje con gestos.
- Utilizar frases cortas y sin ambigüedad (no ironía, sarcasmos o dobles sentidos).
- Hacer preguntas con alternativas.
- Enseñarles a pedir ayuda cuando no entienden o están cansados, tristes o agobiados.
- Insistir en el vocabulario antes de cada tema.
- Adaptar exámenes.



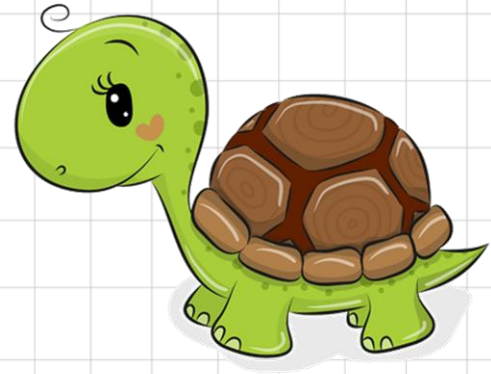
**Fuente:** @es.decirdiario (Instagram)



# Enseñanza de la lectura en alumnos con TEA

# Activar conocimientos previos

- Para facilitar el aprendizaje de la lectura y la comprensión.
    - Preguntas pre y post lectura.
- Fomenta la **automonitorización** de la lectura.
- Aumenta la **motivación**.



# Conocimiento fonológico y decodificación

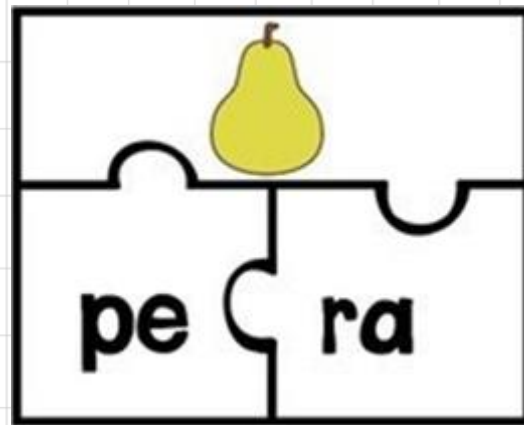
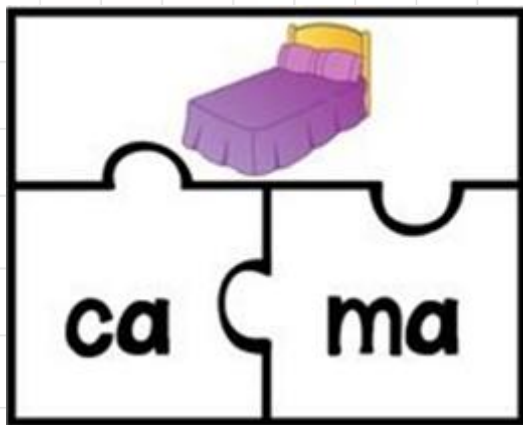
- Identificación del sonido de la letra inicial.





# Conocimiento fonológico y decodificación

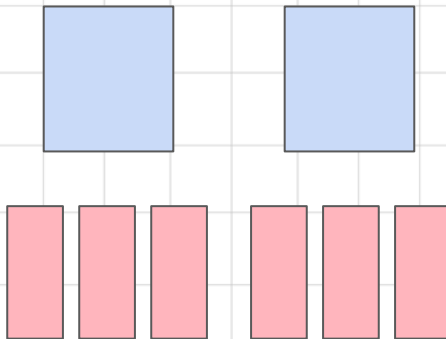
- Combinar sonidos para formar palabras.



# Conocimiento fonológico y decodificación

- Segmentar las palabras en sílabas y sonidos.

saltar



# Instrucción directa en decodificación

- Identificación de las letras que forman las palabras y utilización del principio alfabético para conocer la correspondencia grafema-fonema.
  1. Leer la palabra completa.
  2. Segmentar cada sonido que forma la palabra.
  3. Decir los sonidos despacio para formar la palabra.
  4. Decir la palabra rápido.

# Lectura acumulativa

- Palabras con m,p,s
- Palabras con t
- Palabras con n
- Palabras con l
- Palabras con d
- Palabras con b
- Palabras con r suave
- Palabras con r fuerte
- Palabras con ll
- Palabras con f
- Palabras con j
- Palabras con ñ
- Palabras con v
- Palabras con ch
- Palabras con c
- Palabras con g
- Palabras con vocal inicial
- Sílabas trabadas
- Sílabas con r intermedia
- Sílabas con l intermedia
- Sílabas con dos vocales
- Palabras con q
- Palabras con gui y gue

# Lectura acumulativa

## Lectura Silábica Acumulativa Palabras con m,p,s

1 sumiso <input type="checkbox"/>	2 papi <input type="checkbox"/>	3 papa <input type="checkbox"/>	4 mesa <input type="checkbox"/>	5 sopapo <input type="checkbox"/>
6 seso <input type="checkbox"/>	7 Pepe <input type="checkbox"/>	8 mapa <input type="checkbox"/>	9 mami <input type="checkbox"/>	10 Susi <input type="checkbox"/>
11 pesa <input type="checkbox"/>	12 pisa <input type="checkbox"/>	13 poseso <input type="checkbox"/>	14 mamá <input type="checkbox"/>	15 pose <input type="checkbox"/>
16 semi <input type="checkbox"/>	17 sumo <input type="checkbox"/>	18 piso <input type="checkbox"/>	19 paso <input type="checkbox"/>	20 pésame <input type="checkbox"/>
21 pase <input type="checkbox"/>	22 peso <input type="checkbox"/>	23 misa <input type="checkbox"/>	24 mimosa <input type="checkbox"/>	25 sopa <input type="checkbox"/>
26 pasa <input type="checkbox"/>	27 musa <input type="checkbox"/>	28 pipí <input type="checkbox"/>	29 Memo <input type="checkbox"/>	30 popa <input type="checkbox"/>
31 posa <input type="checkbox"/>	32 papá <input type="checkbox"/>	33 pasoso <input type="checkbox"/>	34 pésimo <input type="checkbox"/>	35 posó <input type="checkbox"/>
36 sapo <input type="checkbox"/>	37 suma <input type="checkbox"/>	38 sésamo <input type="checkbox"/>	39 pepa <input type="checkbox"/>	40 masoso <input type="checkbox"/>
41 pipa <input type="checkbox"/>	42 paposo <input type="checkbox"/>	43 mimoso <input type="checkbox"/>	44 sepo <input type="checkbox"/>	45 puma <input type="checkbox"/>

Correctas  /  % Nombre: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_

## Lectura Silábica Acumulativa Sílabas con l intermedia

1 nubla <input type="checkbox"/>	2 rifle <input type="checkbox"/>	3 plazo <input type="checkbox"/>	4 clase <input type="checkbox"/>	5 cable <input type="checkbox"/>
6 duplo <input type="checkbox"/>	7 roble <input type="checkbox"/>	8 placa <input type="checkbox"/>	9 Pablo <input type="checkbox"/>	10 ciclo <input type="checkbox"/>
11 doble <input type="checkbox"/>	12 blusa <input type="checkbox"/>	13 globo <input type="checkbox"/>	14 flojo <input type="checkbox"/>	15 glosa <input type="checkbox"/>
16 flujo <input type="checkbox"/>	17 sable <input type="checkbox"/>	18 plebe <input type="checkbox"/>	19 plato <input type="checkbox"/>	20 tecla <input type="checkbox"/>
21 plaga <input type="checkbox"/>	22 clavo <input type="checkbox"/>	23 plano <input type="checkbox"/>	24 regla <input type="checkbox"/>	25 flema <input type="checkbox"/>
26 flota <input type="checkbox"/>	27 clave <input type="checkbox"/>	28 noble <input type="checkbox"/>	29 plomo <input type="checkbox"/>	30 fleje <input type="checkbox"/>
31 pleno <input type="checkbox"/>	32 doblo <input type="checkbox"/>	33 habla <input type="checkbox"/>	34 pluma <input type="checkbox"/>	35 sigla <input type="checkbox"/>
36 tabla <input type="checkbox"/>	37 tupla <input type="checkbox"/>	38 soplo <input type="checkbox"/>	39 plata <input type="checkbox"/>	40 siglo <input type="checkbox"/>
41 clima <input type="checkbox"/>	42 fleco <input type="checkbox"/>	43 bucle <input type="checkbox"/>	44 copla <input type="checkbox"/>	45 rublo <input type="checkbox"/>

Correctas  /  % Nombre: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_

## Lectura Silábica Acumulativa Palabras con gui y gue

1 entregue <input type="checkbox"/>	2 cargue <input type="checkbox"/>	3 bregue <input type="checkbox"/>	4 dengue <input type="checkbox"/>	5 anguila <input type="checkbox"/>
6 seguida <input type="checkbox"/>	7 agujón <input type="checkbox"/>	8 amagué <input type="checkbox"/>	9 alguien <input type="checkbox"/>	10 guisar <input type="checkbox"/>
11 guiño <input type="checkbox"/>	12 guedeja <input type="checkbox"/>	13 erguido <input type="checkbox"/>	14 guerra <input type="checkbox"/>	15 seguidor <input type="checkbox"/>
16 reniegue <input type="checkbox"/>	17 enseguida <input type="checkbox"/>	18 manguera <input type="checkbox"/>	19 águila <input type="checkbox"/>	20 guillotina <input type="checkbox"/>
21 niegue <input type="checkbox"/>	22 gueto <input type="checkbox"/>	23 sigue <input type="checkbox"/>	24 perseguir <input type="checkbox"/>	25 bragueta <input type="checkbox"/>
26 abogué <input type="checkbox"/>	27 persigue <input type="checkbox"/>	28 conseguir <input type="checkbox"/>	29 reguero <input type="checkbox"/>	30 albergue <input type="checkbox"/>
31 extinguir <input type="checkbox"/>	32 fatigué <input type="checkbox"/>	33 guirnalda <input type="checkbox"/>	34 halagué <input type="checkbox"/>	35 guindilla <input type="checkbox"/>
36 hoguera <input type="checkbox"/>	37 guía <input type="checkbox"/>	38 guiso <input type="checkbox"/>	39 siguiente <input type="checkbox"/>	40 guerrero <input type="checkbox"/>
41 amargue <input type="checkbox"/>	42 aguileña <input type="checkbox"/>	43 ceguera <input type="checkbox"/>	44 espagueti <input type="checkbox"/>	45 guitarra <input type="checkbox"/>

Correctas  /  % Nombre: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_

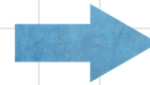
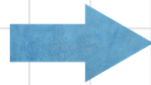
# Claves visuales

- Emparejar palabras con imágenes.
- Pictogramas (<https://arasaac.org/pictograms/>)
- Otros: etiquetar los objetos.

# Unidades temáticas

- **Enfoque de experiencia lingüística:**

- El profesor y el alumno crean un texto basado en la experiencia compartida entre los dos y trabajan sobre él.
- El alumno tiene un papel activo en el aprendizaje → Mayor motivación.
- Entorno natural → Aprendizaje significativo.



# Lectura repetida

- Se da al escolar un texto corto que contiene palabras reconocibles para él/ella, que tiene que leer tantas veces como sea necesario hasta que consiga un nivel de fluidez adecuado.
- Eventos de la vida diaria, secuencias predecibles y causa-efecto.
- Mejora la fluidez, la precisión y la comprensión.
- Con corrección de errores y apuntando el número de palabras bien leídas por minuto → Aumenta la motivación.



# Texto ejemplo

Todos los días voy al parque a las cinco de la tarde, cuando termino los deberes de la escuela. Allí veo a mi amigo Carlos, mi amigo Luis y mi amiga Lucía. Ayer jugamos a volar nuestras cometas. Luis la quiso volar tan alto que se le quedó atrapada en las ramas de un árbol.



# Mejorar el vocabulario - Modelo SEEC

1. SELECCIONAR

2. EXPLICAR

3. EXPLORAR

4. CONSOLIDAR

Quigley, 2018

# Mejorar el vocabulario - Modelo SEEC

## 1. SELECCIONAR

- Revisar el material de lectura o tema que se desarrollará en clase y plantearse:
  - ¿Está adaptado para el nivel del escolar?
  - ¿Qué palabras son las más importantes para entender el texto?
  - ¿Qué palabras es más probable que el alumno no conozca?
  - ¿Qué palabras aparecen repetidamente?
  - ¿Qué palabras están relacionadas entre sí y pueden ayudar a comprender otras?

Quigley, 2018

# Mejorar el vocabulario - Modelo SEEC

## 2. EXPLICAR

- Tras seleccionar las palabras, se procede a explicarlas, de forma incidental o:
  - Decir la palabra despacio.
  - Escribir la palabra, analizando sus partes (sílabas, letras, sonidos).
  - Dar al alumno una definición sencilla.
  - Dar ejemplos significativos.
  - Pedir al alumno otros ejemplos y aclarar lo que no se entienda.

Quigley, 2018

# Mejorar el vocabulario - Modelo SEEC

## 3. EXPLORAR

- No siempre es indispensable.
  - Explorar la **etimología** o la **raíz** de la palabra.
  - Explorar **familia** de palabras, **sinónimos**, **antónimos**.
  - Explorar el **uso** de la palabra en **diferentes disciplinas**.
  - Explorar el **significado** de la palabra **en parejas** («piensa y comparte»).
  - Explorar la palabra por medio de más **ejemplos**.
  - Explorar la palabra relacionándola con **imágenes** o **ideas**.
  - Explorar **estrategias para recordar** la palabra y su definición (por ejemplo, a través de estrategias mnemotécnicas).

*Tristeza*



Quigley, 2018

# Mejorar el vocabulario - Modelo SEEC

## 4. CONSOLIDAR

- Para entender una palabra (en su profundidad) es necesario estar expuesto reiteradamente a la palabra. Alex Quigley propone que para consolidar la palabra es necesario:
  - Evaluar: repasar las palabras trabajadas periódicamente (quizzes o preguntas de respuesta corta).
  - Utilizar las palabras aprendidas en el día a día.

Quigley, 2018

# ¿Qué palabras enseñar?

★ **Clase I:** vocabulario básico. *casa, contento, malo*

★ **Clase II:** alta frecuencia. *beneficioso, coincidencia*

★ **Clase III:** específicas. *trigonometría, ósmosis*

Beck, McKeown y Kuncan (2002)

# Conciencia de la letra impresa

Estilo de lectura haciendo referencia a la impresión y tipografía: el maestro utiliza técnicas verbales y no verbales para centrar la atención y el interés del alumno en este aspecto:

- Hacer preguntas sobre la letra impresa.
- Hacer comentarios sobre la letra impresa.
- Leer guiándose con el dedo.
- Pedirle que señale una palabra en concreto del texto.
- Utilizar diferentes tipografías.
- Diferenciar letras en minúscula y mayúscula
- Dar feedback informativo que destaque las diferencias entre lo que el alumno ha leído y lo que realmente pone.



# Sistemas de comunicación por intercambio de imágenes (PECS-SAAC)

- **Fase I: Cómo comunicarse:** se muestra al escolar un objeto de preferencia. Éste deberá coger la imagen y dársela el/la maestro/a, que le entregará dicho objeto. **Pedir.**
- **Fase II: Distancia y persistencia:** el/la alumno/a coge la imagen de la carpeta de comunicación y será colocado por el/la maestro/a. Se incrementa la distancia niño-maestro-carpeta de comunicación.
- **Fase III: Discriminación de imágenes:** el/la alumno/a selecciona la imagen del objeto que quiere.



Bondy y Frost .(1985)

# Sistemas de comunicación por intercambio de imágenes (PECS-SAAC)

- **Fase IV: Estructura de la oración:** el/la alumno/a pide objetos haciendo una frase con la imagen "quiero".
- **Fase V: "¿Qué quieres?":** el/la alumno/a pide espontáneamente una variedad de objetos, respondiendo a la pregunta "¿Qué quieres?".
- **Fase VI: Comentar:** el alumno/a responde a preguntas como "¿Qué quieres?", "¿qué ves?", "¿qué escuchas?"... Y comenta y realiza peticiones espontáneamente.

# Método TEACCH

Se basa en la **enseñanza estructurada**:

- Crear ambientes predecibles y anticipables.
  - Crear ambientes relativamente simples.
  - Horarios con actividades y relaciones definidas.
  - Mantener una actitud directiva.
  - Tener unos objetivos claros.
  - Utilizar programas y procedimientos definidos.
- ★ Actividades secuenciadas visualmente.
  - ★ Sistema de trabajo por rincones.
  - ★ Horario individual.
  - ★ Sistemas de trabajo y rutinas.
  - ★ Trabajo con el profesor "uno a uno".

(Schopler y Reichler, 1972)

# Trabajo por rincones

**Rincones:** espacios concretos en los que se divide el aula y que son específicos para una determinada actividad.

- Límites físicos y visuales: pictogramas.
- Minimizar distracciones visuales y auditivas.

El alumno tiene que percibir de forma visual dónde debe ir y qué es lo que tiene que hacer en ese momento y lugar.

























# Trabajo por rincones





# Horario individual

						
		Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
 09:30		asamblea	asamblea	asamblea	asamblea	asamblea
 10:00		psicomotricidad	manualidades	psicomotricidad	rincones	psicomotricidad
 10:30		cuentacuentos	manualidades	cuentacuentos	rincones	cuentacuentos
 11:00		recreo	recreo	recreo	recreo	recreo
 11:30		rincones	rincones	rincones	trabajo por fichas	rincones
 12:00		trabajo por fichas	juego libre	trabajo por fichas	juego libre	juego libre
 12:30		comida	comida	comida	comida	comida
 13:00		recogida familiares	recogida familiares	recogida familiares	recogida familiares	recogida familiares

# Sistemas de trabajo y rutinas

Organizar cada actividad específica en la que están involucrados:

- ¿Qué trabajo hay que hacer?
  - ¿Cuánto tiempo?
  - ¿Cuándo terminará?
  - ¿Qué sucederá una vez finalizado el trabajo?
- 
- Establecimiento de rutinas → Predecible.





# Tutoría entre iguales

- Krebs, McDaniel y Neeley (2010):
  - Los compañeros pueden ser enseñados para iniciar interacciones y responder a las iniciaciones de los niños con TEA.
  - Los compañeros pueden actuar como tutores en las actividades académicas.
- Mejora la identificación de palabras, la lectura oral y la comprensión, así como las relaciones sociales.
- Además, los alumnos con TEA pueden desarrollar habilidades lectoras mediante la observación de otros empleando esas mismas habilidades.

González (2002)

# TAREA FINAL

## Casos prácticos

- Erick tiene **5 años** y cursa **3º de Educación Infantil**.
- **Autonomía y desarrollo motor:** Comenzó a caminar solo a los 15 meses de edad. Actualmente es capaz de hacer muchas tareas él solo (lavarse los dientes, comer, etc.) aunque es algo torpe. En general, la mamá considera que es un niño al que hay que explicarle las cosas con más calma.
- **Desarrollo del lenguaje:** produjo sus primeras palabras a los 18 meses. Su habla es ininteligible (comete errores de sustitución de fonemas, omisiones de fonemas y grupos de sílabas, uniones de palabras y adiciones de fonemas. Emplea oraciones muy sencillas y es frecuente que produzca los verbos en infinitivo. A veces utiliza la palabra "camiseta" para designar distintas prendas de ropa o incluso usa gestos para indicar lo que quiere. Comprende todo lo que se le dice oralmente, pero no es capaz de seguir dos instrucciones seguidas.
- **Comportamiento social:** es un niño sociable, que se relaciona bien con los demás y tiene buenas destrezas conversacionales. No obstante, a veces llora y se enfada porque los demás no entienden lo que quiere decir.

# TAREA FINAL

## Casos prácticos

- Martín tiene **8 años** y cursa **3º de Educación Primaria**.
- Embarazo y parto normales.
- **C.I.: 102** → Inteligencia normal ; dificultad para comprender conceptos abstractos y seguir instrucciones que encadenan más de una acción.
- Cambios inesperados en las rutinas → Nervioso y rabieta → Balanceos y tics faciales.
- **Habilidades comunicativas:**
  - Tardó en empezar a hablar.
  - Frases sencillas y vocabulario escaso.
  - Le cuesta mantener una conversación recíproca cuando no son temas de su interés: se limita a responder.
  - Apenas utiliza gestos enfáticos o descriptivos.
  - Contacto visual breve e inconsistente.
- **Comportamiento social:**
  - Preferencia por estar solo y no muestra interés en otros niños.
  - Se agobia en lugares donde hay mucha gente y mucho ruido.
  - No entiende muchas de las normas sociales, lo que le dificulta la relación con los iguales.



# TAREA FINAL

## Casos prácticos

### 1) Breve resumen del caso y posible diagnóstico

- Características más relevantes.
- ¿TEL o TEA?

### 2) Objetivos generales y específicos

Objetivos generales y específicos que -en materia de lectoescritura- te planteas con el escolar.

### 3) Propuesta de intervención

Estrategia de intervención en lectura y escritura:

- Actividades o tareas
- Ayudas
- Adaptaciones
- Materiales
- Progresión temporal