



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede: Xalapa

Trabajo recepcional

Promoción de la lectura a través de la narración en niños con indicadores de trastorno del espectro autista

Que como requisito para obtener el diploma de esta Especialización

> Presenta Laura Leticia Castañeda Landa

Director Dr. José Andrés Castillo Hernández

Xalapa de Enríquez, Veracruz, agosto de 2019.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura ha sido realizado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con los lineamientos establecidos en el programa de estudios correspondiente, teniendo en cada fase los avales de los órganos colegiados establecidos; por este medio se autoriza a ser defendido ante el sínodo que se ha designado:

Tutora: Maestra Judith Guadalupe Páez Lector y sinodal 2: Dra. Antonia Olivia

Paniagua Jarvio Fernández

Profesora de la Especialización en Integrante del Núcleo Académico Básico

Promoción de la Lectura Coordinadora de la Especialización en

Universidad Veracruzana Promoción de la Lectura Sede Xalapa

Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 1: Dr. Mario Miguel Ojeda

Ramírez Lector y sinodal 3: Maestra Edna Laura

Integrante del Núcleo Académico Básico Zamora Barragán

Especialización en Promoción de la Lectura Integrante del Núcleo Académico Básico

Universidad Veracruzana Especialización en Promoción de la Lectura

Universidad Veracruzana

Dedicatorias

A mis niños, Z y R.

"Caminante, no hay camino...

Se hace camino al andar."

Antonio Machado

Agradecimientos

A mis padres y a mi hermano, mis pilares.

A mi director el Dr. José Andrés Castillo Hernández.

A mis lectores y profesores, la Doctora Olivia Jarvio, el Doctor Mario Miguel Ojeda y la Maestra Edna Laura Zamora por todo su apoyo y compromiso. Por las enseñanzas académicas y personales. Por contagiarme siempre de amor por la lectura.

A mis compañeros de la EPL, por su incomparable labor.

A la Especialización en Promoción de la Lectura, por darme la oportunidad.

A la Doctora Dora Granados y a mis amigos del Laboratorio de Psicobiología, por su apoyo en cada paso de mi formación.

A ti, por todo lo aprendido y vivido.

A CONACYT, por la beca de Especialización 727325.

Contenido

Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Lista de tablas y figuras	viii
Tablas	viii
Figuras	viii
Introducción	1
Capítulo 1. Marco referencial	3
1.1 Marco conceptual	3
1.1.1 Concepción de la lectura.	3
1.1.2 Práctica lectora en niños con TEA.	4
1.2 Revisión de casos similares	4
1.2.1 Propuestas internacionales para personas con TEA.	4
1.2.2 Propuestas nacionales para personas con TEA.	11
1.2.3 Propuestas estatales para personas con TEA.	13
Capítulo 2. Marco teórico y metodológico	14
2.1 Teorías que sustentan la intervención	14
2.1.1 El proceso lector.	14
2.1.1.1 Bases biológicas del proceso lector.	14
2.1.1.2 Bases neuropsicológicas del proceso lector.	17
2.1.1.3 El aprendizaje de la lectura.	19
2.1.2 Trastorno del espectro autista (TEA).	22
2.1.2.1 Caracterización del TEA	22
2.1.2.2 Características cognitivas de los niños con TEA.	24
2.1.2.3 Dificultades en la lectura: Teoría de la mente.	26
2.1.3 Las narraciones como estrategia de promoción lectora en niños con TEA	27
2.2 Metodología	28
2.2.1 Contexto de la intervención.	28
2.2.2 Planteamiento del problema	29
2.2.3 Objetivos	32
2.2.3.1 Objetivo general	32

2.2.3.2 Objetivos específicos.	32
2.2.4 Hipótesis de la intervención	33
2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención.	34
2.2.5.1 Condiciones para la implementación de la intervención	35
2.2.5.2 Selección de las lecturas.	36
2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos.	37
2.2.6.1 Indicadores del trastorno del espectro autista.	37
2.2.6.1.1 Entrevista para el Diagnóstico del Autismo-Revisada (ADI-R)	37
2.2.6.2 Procesos cognitivos.	40
2.2.6.2.1 Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI).	40
2.2.6.3 Narración	42
2.2.7 Metodología de análisis de resultados.	43
Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados	44
3.1 Diagnóstico del grupo y diseño de la estrategia	44
3.1.1 Descripción Sujeto 1.	44
3.1.2 Descripción Sujeto 2.	44
3.1.3. Diagnóstico de los casos.	44
3.1.3.1 Diagnóstico Sujeto 1.	45
3.1.3.1.1 Alteraciones cualitativas de la interacción social recíproca	45
3.1.3.1.2 Alteraciones cualitativas de la comunicación.	45
3.1.3.1.3 Patrones de conducta restringidos, repetitivos y estereotipados	45
3.1.3.1.4 Alteraciones en el desarrollo evidentes a los 36 meses o antes	45
3.1.3.2 Diagnóstico Sujeto 2	46
3.1.3.2.1 Alteraciones cualitativas de la interacción social recíproca	46
3.1.3.2.2 Alteraciones cualitativas de la comunicación.	46
3.1.3.2.3 Patrones de conducta restringidos, repetitivos y estereotipados	46
3.1.3.2.4 Alteraciones en el desarrollo evidentes a los 36 meses o antes	46
3.2 Implementación de la estrategia	47
3.3 Resultados y evaluación	48
3.3.1 Narración	48
3.3.1.1 Transcripción de la narrativa inicial-Sujeto 1.	48
3.3.1.2 Transcripción de la narrativa inicial-Sujeto 2.	50

3.3.1.3 Transcripción de la narrativa final-Sujeto 1	51
3.3.1.4 Transcripción de la narrativa final-Sujeto 2	53
3.3.2 Procesos cognitivos.	55
3.3.3 Taller grupal de narración.	59
3.3.4 Opinión de los padres de familia.	59
Capítulo 4. Discusión y recomendaciones	60
Capítulo 5. Conclusiones	62
Referencias	63
Apéndices	70
Apéndice A. Descripcion de sesiones, producciones y cartografía lectora de la Sujeto 1	70
Apéndice B. Descripcion de sesiones, producciones y cartografía lectora del Sujeto 2	95
Apéndice C. Formato adaptado de la Entrevista para el Diagnóstico del Autismo-Revisada (ADI-R).	
Apéndice D. Imágenes del libro Frog, where are you?	117
Apéndice E. Diagnóstico, entrevista ADI-R. Sujeto 1	122
Apéndice F. Diagnóstico, entrevista ADI-R. Sujeto 2	125
Apéndice G. Actividades realizadas con la Sujeto 1.	128
Apéndice H. Actividades realizadas con el Sujeto 2.	131
Apéndice I. Realización de proyecto grupal de narración.	133
Apéndice J. Actividades de promoción lectora realizadas en el taller grupal de narración	135
Apéndice K. Autoevaluación en el taller grupal de narración-Sujeto 1.	138
Apéndice L. Autoevaluación en el taller grupal de narración-Sujeto 2	139
Apéndice M. Opinión de la madre de familia-Sujeto 1.	140
Apéndice N. Oninión del padre de familia-Sujeto 2	141

58

Lista de tablas y figuras

Tablas						
Tabla 1. Relación grafema-fonema en el español de México	20					
Tabla 2 Áreas y conductas consideradas en la Entrevista para el Diagnóstico del Autismo-R	39					
Tabla 3 Algoritmos para calificar conductas en la Entrevista ADI-R	40					
Tabla 4 Tareas por área de la ENI para evaluar los procesos cognitivos	41					
Tabla 5 Estructura de las sesiones individuales						
Figuras						
Figura 1. Plataforma digital Aprendices Visuales. Tomado de Reyes, M., & Jézabel, A. (2012)						
Aprendices visuales. Recuperado de http://www.aprendicesvisuales.org	7					
Figura 2. Plataforma digital de Leo con Lula. Tomado de Muñino Gil & Montero de Espinosa.						
(2017). Leo con Lula. Recuperado de: https://leoconlula.com/	8					
Figura 3. Zonas cerebrales que participan en el proceso lector. Adaptado de Rosselli, M., Matu	ıte,					
E. & Ardila, A. (2010). Neuropsicología del desarrollo infantil. México: El Manual Moderno.	15					
Figura 4. Esquema de la estrategia metodológica de la intervención.	34					
Figura 5. Procesos cognitivos Sujeto 1.	55					
Figura 6. Procesos cognitivos Sujeto 2.	56					
Figura 7. Evaluación de las sesiones individuales, Sujeto 1.	57					

Figura 8. Evaluación de las sesiones individuales, Sujeto 2.

Introducción

La práctica de la lectura es un eje importante para el desarrollo cultural, social y cognitivo de las personas. Contribuye a satisfacer necesidades fundamentales como la comunicación, además de permitir la construcción de representaciones mentales a través de la interacción con la sociedad (Ferreiro, 1991). Algunas de las funciones principales de la lectura son la interpretación y la expresión del pensamiento a través del tiempo, así como la adquisición de nuevos conocimientos a lo largo de la vida (García, 2006).

El fomento de la lectura beneficia la formación integral de las personas mediante la implementación de estrategias continuas que contribuyen a la motivación, la curiosidad y el interés por textos diversos que no se limiten únicamente a contextos específicos como la escuela o el trabajo (Del Ángel & Rodríguez, 2007).

En condiciones normales, el gusto por la lectura inicia en las primeras etapas de la vida; sin embargo, existen grupos en situaciones especiales que requieren de una atención dirigida de acuerdo a sus necesidades. Tal es el caso de los niños que tienen dificultades en el curso normal de su desarrollo, como aquellos que presentan indicadores del trastorno del espectro autista.

El trastorno del espectro autista (TEA) se caracteriza por una triada de indicadores que incluyen dificultades en el desarrollo normal del lenguaje, déficit en la interacción social recíproca y presencia de conductas repetitivas o estereotipadas. Estos pueden variar en cuanto a intensidad y grado de severidad (American Psychiatric Association, 2013).

Los niños con indicadores de este trastorno pueden tener dificultades para comunicarse e interactuar adecuadamente en diversos contextos por deficiencias en la comprensión de significados, en el desarrollo de pensamiento simbólico o de habilidades verbales y no verbales

(Quijada, 2008). Estas características repercuten en la realización de diferentes actividades cotidianas importantes para su desarrollo, como la práctica y el gusto por la lectura.

La promoción de la lectura es necesaria para involucrar a los niños con indicadores de TEA en ambientes que favorezcan hábitos lectores por gusto para ampliar sus posibilidades de acceder a diversos géneros textuales.

Este trabajo se divide en cinco capítulos. En el primero se aborda el marco referencial, en el que se describen los conceptos necesarios para entender los fundamentos de la intervención. En el segundo, se retoman las aportaciones teóricas que sustentan la investigación, así como la metodología implementada, los objetivos que se siguieron y la hipótesis planteada. En el tercer capítulo se hace una descripción de la propuesta y de los resultados. En el cuarto se realiza la discusión y en el quinto se enmarcan las conclusiones.

En esta intervención se planteó que la práctica de la lectura contribuya paralelamente al desarrollo de habilidades lingüísticas y de comunicación mediante textos literarios como herramienta principal en la intervención individual y grupal.

Capítulo 1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Concepción de la lectura.

La lectura transformó la forma de conocer el mundo. Se convirtió en un elemento primordial para la vida de los seres humanos, ya que, contribuye a satisfacer necesidades fundamentales como la comunicación. A partir de ella es posible realizar construcciones mentales mediante la interacción con otras personas. Algunas de las principales funciones de la lectura son la interpretación y expresión del pensamiento, la comunicación a través del tiempo y la adquisición de nuevos conocimientos a lo largo de la vida (García, 2006).

Con el paso del tiempo, la actividad lectora ha sido definida desde diversas perspectivas. Se ha descrito como un sistema humano de comunicación lingüística a través de marcas visibles usadas en forma convencional (Cuetos, 2009; García 2006).

La lectura es una particularidad del lenguaje que permite la comprensión de un mensaje escrito a través de diferentes códigos visuales. Leer implica aprender a interpretar los signos. Para lograrlo los niños deben diferenciar las letras de los dibujos, reconocerlas y asociarlas a diferentes sonidos. Así podrán construir representaciones mentales que les permitan asignar significados a las palabras con base en su experiencia con el entorno y con otras personas (Matute, 2001).

1.1.2 Práctica lectora en niños con TEA.

El aprendizaje de la lectura en niños con indicadores de TEA sigue un curso diferente en comparación con la enseñanza tradicional. Como ya se ha mencionado, las características específicas de cada niño deben considerarse en todos los momentos de su aprendizaje, ya que representan la base de las estrategias a utilizar para favorecer la comprensión de su entorno. La metodología que más se ha utilizado es la lectura global debido a que resulta útil para aprender a asociar palabras con pictogramas o imágenes (Jiménez & O'Shanahan, 2008).

Esta estrategia se basa en el reconocimiento total de las palabras sin hacer énfasis inicialmente en sus elementos particulares y se asocian directamente con sus significados. De esta manera se ha trabajado con la comprensión de situaciones cotidianas. Dicha metodología resulta útil debido a que la mayoría de las personas con indicadores de este trastorno desarrollan primordialmente la capacidad visual, por lo que en muchos casos pueden relacionar imágenes con significados eficazmente (Quijada, 2008).

1.2 Revisión de casos similares

Se han realizado diversos proyectos para trabajar con los niños que presentan características de TEA utilizando como apoyo estrategias didácticas conductuales y plataformas electrónicas. Se explican brevemente algunas propuestas dirigidas a este grupo poblacional internacional, nacional y estatalmente.

1.2.1 Propuestas internacionales para personas con TEA.

Con lo que respecta a la práctica lectora en población con autismo, se han implementado proyectos y campañas a nivel internacional, que han aportado diferentes estrategias de trabajo que pueden ajustarse e integrarse a intervenciones individuales y grupales.

La mayoría de los estudios relacionados con la lectura y el autismo, se han hecho en Europa, principalmente en España. Tirado (2013) realizó una propuesta en Sevilla para explorar los procesos de comprensión lectora en personas con trastornos del espectro autista, con la intención de aportar datos que pudieran ser utilizados en investigaciones futuras y en la elaboración de programas de intervención eficaces.

Retomando la importancia que representa en la actualidad el proceso lector, en este estudio se consideraron las desventajas de presentar dificultades para comprender diversos tipos de textos. En las historias que se trabajaron, abordaron la toma de perspectiva de los protagonistas de las historias como punto de partida para la generación de las inferencias y construcción de las representaciones mentales de los niños. Compararon la capacidad de los niños lectores en la realización de inferencias de forma espontánea y controlada. También exploraron procesos neurocognitivos y de memoria.

Con respecto a esto, Tirado (2013) encontró que existen dificultades en la comprensión de inferencias al comparar niños con TEA y niños con desarrollo típico, aunque parezcan presentar un perfil similar, buena técnica lectora y niveles bajos de comprensión que no se incluyan en algún tipo de trastorno. La aportación de este trabajo recae en la identificación de dificultades específicas en la lectura de niños con indicadores de TEA, ya que es un campo relativamente novedoso y la práctica lectora ha sido poco descrita en niños con estas características.

En otro estudio realizado en Barcelona, Fernández (2017) diseñó un club de lectura fácil para jóvenes con trastorno del espectro autista con el objetivo principal de ofrecer a estas personas un lugar propicio y divertido, adecuado para que pudieran mejorar habilidades lectoras y comunicativas como: capacidad de escucha, expresión de conceptos e ideas de forma

coherente, adaptación de la comunicación al contexto e interpretación correcta de las respuestas obtenidas.

El club se realizó en un lugar público y no habitual en las rutinas de los niños con TEA, en una de las bibliotecas de su ciudad. El club estuvo conformado entre siete y 10 personas de 14 a 19 años. A partir de este trabajo se lograron determinar las características adecuadas para realizar un club de lectura con personas que tienen características del trastorno. Esta propuesta permitió que los niños tuvieran un acercamiento a la lectura por placer, debido a que las modificaciones realizadas en la metodología del taller sirvieron para que las personas desarrollaran habilidades a su ritmo y pudieran comprender la función de la lectura, mismo objetivo que se pretende lograr con esta propuesta de intervención.

Por otra parte, el avance de la tecnología ha permitido múltiples aportaciones para estimular el aprendizaje de los niños con indicadores de TEA. Una de las propuestas digitales más conocidas es la realizada por Reyes y Jézabel (2012) en Cádiz, quienes crearon una asociación civil no gubernamental llamada Asociación Aprendices Visuales a partir de la creación de un cuento con pictogramas que ayudó a cientos de niños con TEA a aprender actividades básicas de aseo personal. Gradualmente, a la asociación se unieron ilustradoras y escritoras de todo el mundo, quienes sentaron las bases para la creación digital de más cuentos, utilizando pictogramas para facilitar la comprensión de los niños. Actualmente la asociación continúa apoyando a personas con autismo y elaborando materiales didácticos adecuados para ellos.

Los cuentos se han diseñado en colaboración con diferentes profesionales en el tema, como psicólogos y expertos en el sector para integrar dos colecciones: 1) Aprende y 2) Disfruta (ver Figura 1).



Figura 1. Plataforma digital Aprendices Visuales. Tomado de Reyes, M., & Jézabel, A. (2012). Aprendices visuales. Recuperado de http://www.aprendicesvisuales.org

EL OLEDOR EXPLORADOR

LAS PELUSAS SE MUDAN DE CASA

La primera colección tiene un protagonista, José. A partir de él, los niños, con ayuda de sus cuidadores, pueden aprender autocuidados, rutinas y reconocimiento de emociones en 15 diferentes cuentos. Las historias tienen una estructura sencilla para facilitar la comprensión y la adquisición de habilidades básicas.

La segunda colección está conformada por cuentos con temáticas de diversión y entretenimiento. Las historias suelen ir acompañadas de las aventuras de diferentes personajes, cuyo diseño, redacción e ilustración está adaptado a las necesidades de los niños. Es posible acceder a todos los cuentos de manera gratuita en la plataforma electrónica, lo cual pone al alcance de cualquier persona los recursos didácticos desarrollados especialmente para la formación integral de niños con autismo.

Otro proyecto digital es el de Muñino Gil y Montero de Espinosa (2017), en Madrid, asociación independiente que creó una plataforma digital con formato de blog llamada Leo con Lula para trabajar la lectura a partir del método global en niños con TEA. Con la experiencia de diez años trabajando con esta población en intervención directa en diferentes fases, pudieron establecer estrategias y formatos adecuados a distintos momentos del tratamiento.

En esta plataforma es posible interactuar con los materiales a través de una pizarra digital que funge como herramienta principal. Ésta puede ser utilizada en la intervención directa, iniciando con la atención temprana del trastorno, pasando por la etapa educativa y abordando también aspectos de la edad adulta (ver figura 2).



Figura 2. Plataforma digital de Leo con Lula. Tomado de Muñino Gil & Montero de Espinosa. (2017). Leo con Lula. Recuperado de: https://leoconlula.com/

Consta de varios apartados. La zona de descargas permite acceder al material que compone las fases de aprendizaje desde el reconocimiento de imagen-palabra hasta la composición de frases. Las fases se dividen en sesiones de entrenamiento, aprendizaje-profundización, discriminación y discriminación inversa.

Inspirado en esta idea, Compte (2017), en Madrid, desarrolló un proyecto para apoyar la lectura global mediante dispositivos móviles para personas con TEA. Se elaboró una aplicación

Android validada por profesionistas de educación especial, con el objetivo de acercar a los niños a la lectura y contribuir con el aprendizaje lectoescritor.

La aplicación busca favorecer este proceso a través de estímulos visuales y auditivos. El vocabulario se trabaja con pictogramas; puede elegirse y adaptarse de acuerdo con los objetivos e intereses que se planteen. Se desarrolló la herramienta móvil para celulares y tabletas tomando como base la plataforma Leo con Lula (2017).

En cuanto a los estudios registrados en América Latina, Mogollón (2016) realizó en Colombia un proyecto en el que se adaptaron estrategias pedagógicas por medio de pictogramas para incentivar la lectura infantil de niños con TEA en educación básica. Estuvo dirigido a los maestros del Instituto Técnico Guaimaral de la Ciudad de Cúcuta Norte de Santander. Se diseñó una plantilla en la que se adaptaron las actividades que resultaban complicadas para los niños con TEA.

Esta propuesta constó de cuatro fases. En la primera se realizó la observación directa de los niños y se recolectó información mediante un historial clínico para hacer la adaptación curricular; también se hicieron encuestas a los docentes para reconocer las estrategias pedagógicas utilizadas en el proceso de lectura de cuentos infantiles. En la segunda se diseñó la cartilla de orientaciones y se hicieron las adaptaciones necesarias. En la tercera se implementaron las estrategias y finalmente, en la cuarta se identificó el impacto tomando como indicadores la disposición, la reacción y motivación por parte de los docentes.

Los resultados obtenidos fueron que los cuentos adaptados con pictogramas son útiles debido a que permiten la creación de espacios para la interacción de los niños con la lectura.

También se evidenció la necesidad de realizar adaptaciones en los materiales y en las estrategias tradicionales para los niños con TEA.

En Quito, Ecuador, Díaz y Andrade (2015) presentaron un estudio acerca de la inclusión de niños y jóvenes con TEA en veintiuna instituciones de educación regular que reportaron tener estudiantes con dicho trastorno. Se aplicó un instrumento para recolectar información, mediante una entrevista semiestructurada que se basó en dos respuestas guía: 1) ¿Qué encuentran como problema los profesores de niños con TEA? y 2) ¿Qué clase de ayuda es necesaria? Se formularon siete preguntas para identificar las conductas de los niños, con respecto al tipo de ayuda que los maestros necesitan, y otras cinco preguntas abiertas para abordar los problemas que los docentes identifican al trabajar con ellos.

El procedimiento consistió en contactar a las instituciones educativas para explicarles el propósito del trabajo y aplicar el instrumento descrito anteriormente; las preguntas se realizaron de manera verbal a los profesores. Los resultados apuntaron a que los padres de los niños pueden considerar que la atención es mejor en instituciones con un menor número de alumnos. Otro dato relevante fue la prevalencia en cuanto al género, ya que se detectó lo reportado en otras investigaciones en cuanto a que hay mayor incidencia en hombres que en mujeres.

En relación con las características del profesorado, se puso en evidencia que existen características culturales atribuidas a las mujeres en cuanto al cuidado de los niños. Con respecto a las conductas de los niños con TEA en las escuelas, los maestros reportaron que existen dificultades para prestar atención a indicaciones grupales y pocas expresiones verbales. También sobresale en ellos la necesidad de establecer rutinas para realizar las actividades escolares.

Por último, los profesores expresaron la necesidad de recibir cursos de capacitación y asesoría en el trato de los niños con TEA en el salón de clases, así como mayor apoyo por parte de los padres de familia.

Si bien este estudio no aborda de manera directa la práctica de la lectura, sí es un referente que describe la poca información que se tiene en América Latina con respecto a las personas con TEA, y las problemáticas escolares ante las que se enfrentan los niños, los familiares y los docentes. Estos factores son sumamente relevantes para implementar programas de intervención adecuados a las necesidades específicas de cada persona.

1.2.2 Propuestas nacionales para personas con TEA.

En cuanto a estudios realizados de manera nacional, existen pocas propuestas en México para promocionar la lectura en población con trastorno del espectro autista. Se presentan algunos de los estudios más relevantes hechos para población con TEA.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) otorgó el 5° premio UNICEF: Los derechos de la niñez y la adolescencia en México a Mojica (2012). Su trabajo tuvo el objetivo de conducir un estudio de varios niños con trastorno del espectro autista por medio de la investigación cualitativa.

Se realizó un estudio de casos múltiples para explorar el tema de TEA de manera más profunda y explorar los factores que pueden o no facilitar su inclusión a escuelas regulares de México. También se identificó la percepción de los participantes en este proceso, al igual que la de los familiares y la de los maestros de los niños.

Los resultados indicaron que los principales facilitadores y barreras para la inclusión de los niños con autismo se resumen en seis temáticas principales: 1) los factores familiares, los factores sociales y las habilidades académicas de niños y sujetos con trastorno del espectro autista, 2) los valores y las actitudes de la escuela, 3) el rol de las maestras de apoyo, 4) el impacto de la experiencia de los participantes en la inclusión y 6) las habilidades de la maestra, así como la actitud de los participantes sobre la inclusión de niños y sujetos con autismo.

Como conclusión de este trabajo, se hizo la recomendación de analizar las políticas gubernamentales mexicanas sobre la inclusión educativa para que sean llevadas a la práctica y se cumplan de manera satisfactoria. Se trató de un estudio con gran relevancia a nivel nacional, debido a que sentó las bases para identificar los aspectos que deben ser fortalecidos y las barreras que deben romperse para lograr la inclusión de niños con TEA en México. Sin embargo, la propuesta no incluyó prácticas de lectura.

Otra propuesta nacional es la de Lay y Anguiano (2017), en la Ciudad de México, en la que colaboraron el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), el Cuerpo Académico de Tecnología Educativa y Sociedad del Conocimiento (CATESC) y el Cuerpo Académico en Educación Inclusiva y Familia (CAEIF). Juntos integraron una guía para la educación inclusiva y el espectro autista con la finalidad de mostrar una mirada diferente de la escuela y transformarla en una comunidad de aprendizaje que asuma el respeto a la diversidad, como uno de sus valores fundamentales. Está dirigido a profesores y a otros profesionales de la educación.

Esta guía está elaborada basándose en una serie de documentos y esquemas que permiten a los docentes comprender las características de las personas con trastorno del espectro autista.

También contempla recomendaciones para su atención dentro y fuera del aula y, finalmente, se ponen a la disposición de los interesados diferentes materiales didácticos que pueden utilizarse para acompañar y favorecer el aprendizaje de los alumnos con estas características.

Como es posible observar, los proyectos realizados en el país están enfocados en proponer guías de inclusión de las personas con TEA en contextos educativos, sociales y culturales. No obstante, la temática de la promoción lectora aún es escasa.

1.2.3 Propuestas estatales para personas con TEA.

En lo que respecta a Veracruz, Torres (2015) comparte la experiencia y reflexiones del trabajo con más de 100 familias que asisten al Centro Estatal para la Detección y Atención del Autismo (CEDAA), en Xalapa, Veracruz, que forma parte del Centro de Rehabilitación e Inclusión Social de Veracruz (CRISVER) institución pública de salud en la que se ofrece un protocolo de tratamiento integral en tres áreas: 1) psicoterapéutica, 2) psicoeducativa y 3) médico nutricional (Centro para la Detección y Atención del Autismo, 2013).

Desde el punto de vista del terapeuta que trabaja las habilidades de lenguaje y comunicación, se hizo una revisión del juego como actividad infantil mediadora, así como de las implicaciones del trastorno en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. En este trabajo, se realizó una propuesta de trabajo conjunto del terapeuta con los padres para realizar actividades de juego que permitan favorecer diversas competencias.

Capítulo 2. Marco teórico y metodológico

2.1 Teorías que sustentan la intervención

Se presentan en tres subcapítulos las aportaciones teóricas revisadas y consideradas para fundamentar el proyecto. En el primero se aborda el proceso lector; en el segundo el trastorno del espectro autista (TEA) y en el tercero, el uso de las narraciones como estrategia de promoción lectora en niños con TEA.

2.1.1 El proceso lector.

La lectura es una de las invenciones más trascendentales de la humanidad. Aprender a leer ocasionó cambios en las estructuras del ser humano, que se reflejan en la capacidad de pensamiento, deducción, comprensión y comunicación (Wolf, 2008).

Para entender las actividades que realiza una persona cuando lee, es importante abordar las bases biológicas y neuropsicológicas del proceso lector, así como su proceso de aprendizaje en la infancia.

2.1.1.1 Bases biológicas del proceso lector.

La lectura es una actividad compleja integrada que implica la participación de varios procesos cerebrales. Para que los humanos aprendieran a leer, fue necesario que en el cerebro se establecieran nuevas conexiones entre estructuras enfocadas originalmente en actividades básicas como la visión y el habla.

Cuando las personas se encuentran ante nuevos aprendizajes, existen grupos de neuronas que establecen nuevas relaciones entre sí. Tal fue el caso de la lectura, a través de la cual la evolución intelectual de nuestra especie se vio impactada de manera significativa (Wolf, 2008).

Para leer es necesaria la participación de los cuatro lóbulos cerebrales: frontal, parietal, occipital y temporal. Tomando como base este conocimiento, se estableció un mapa funcional de

la lectura basado en la relación entre el funcionamiento cerebral y el comportamiento lector (Matute, 2001).

La lectura surge del desarrollo del lenguaje; este es considerado como la base de la comprensión de un mensaje a través de la interpretación de códigos visuales. Requiere del uso simultáneo de diversas actividades (Valverde, 2002). Al leer se requiere del uso simultáneo de diversos procesos, y cada uno depende de áreas cerebrales específicas (Matute, 2001) (ver figura 3).

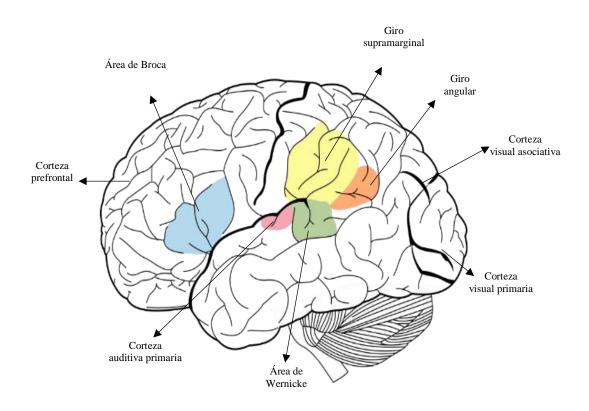


Figura 3. Zonas cerebrales que participan en el proceso lector. Adaptado de Rosselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (2010). Neuropsicología del desarrollo infantil. México: El Manual Moderno.

En el cerebro existe una estructura llamada corteza cerebral, definida como una lámina de sustancia gris formada por cuerpos de neuronas que cubren los hemisferios cerebrales (Valverde, 2002). Cada modalidad sensorial proyecta la información a una zona específica del cerebro en la que se integran los procesos; la modalidad visual la envía a la zona occipital, la auditiva a la zona temporal y la propioceptiva a la fronto-parietal. Los estímulos que provienen del entorno activan zonas primaras, secundarias y terciarias. Es aquí donde se concentran las funciones del habla y el pensamiento (Alcaraz, 2001; Puente & Ferrando, 2000).

Cuando las personas entran en contacto con cualquier tipo de representación escrita, los receptores visuales ubicados en los ojos, específicamente en la retina, envían información a la corteza occipital cerebral en la que se encuentra el área visual; existen diferentes tipos de reconocimiento visual, y en cada caso actúa una estructura diferente. En el reconocimiento de las letras participan las áreas temporales y occipitales; para asociar los significados léxicos de las palabras se activan las áreas parietales y temporales; para integrar los aspectos sintácticos se requiere de las áreas perisilvianas y finalmente, para acceder al significado semántico de lo que se lee, de las áreas frontales del cerebro (Cuetos, 2009).

En la corteza frontal se encuentra el área de Broca, responsable de la expresión oral. Se ha estudiado que una alteración en esta área no permite la lectura en voz alta. Por otro lado, en la corteza temporal se encuentra el área de Wernicke, encargada de la comprensión verbal; lesiones en esta zona no permiten la comprensión de un texto. La conexión entre estas dos estructuras es fundamental para que la función verbal se lleve a cabo y se pueda comprender lo que se encuentra escrito.

Por otra parte, las características de los sonidos de las palabras se integran también en dos áreas llamadas giro supramarginal y giro angular. El primero permite el procesamiento semántico y la creatividad verbal; el segundo se involucra en la denominación y en el razonamiento. En conjunto, integran los estímulos visuales y auditivos para asociar los fonemas con los grafemas (Alcaraz, 2001).

2.1.1.2 Bases neuropsicológicas del proceso lector.

Desde edades tempranas los niños se encuentran en constante estimulación a partir de su interacción con otras personas. De esta manera elaboran construcciones mentales que son la base de aprendizajes más complejos (Piaget, 1961). Actividades como la lectura, son fundamentales para asimilar nuevos conocimientos y en general para el desarrollo funcional de un individuo a lo largo de la vida.

Se ha reportado que procesos cognitivos como la percepción, la atención, la memoria, y el lenguaje, aunados a otros factores como el desarrollo cerebral, las estrategias de enseñanza, las características del ambiente, el tipo de texto y la práctica constante de la lectura, influyen en la comprensión de lo que se está leyendo (Rosselli, Matute & Ardila, 2006).

En primer lugar es necesario identificar los signos en las palabras escritas. Esto se realiza a partir de la percepción que comienza con la actividad sensorial a través la vista. El ser humano realiza las asociaciones mentales necesarias para tener conciencia de cosas o situaciones particulares experimentadas con anterioridad y evocar el contenido de sus percepciones (James, 1989).

Cuando se lee, se fijan los ojos en el texto mediante saltos denominados movimientos sacádicos. Las personas perciben un fragmento del texto y los movimientos sacádicos lo trasladan al siguiente punto del texto para integrarlo y continuar asimilando la información

(Mitchell, 1982). La duración de los movimientos y las fijaciones varía de un lector a otro y depende de otros factores como el tipo de texto que se esté leyendo, la estructura y la motivación (Cuetos, 2009).

Para continuar con la lectura es importante mantener la concentración en la actividad. La atención es el proceso cognitivo que permite discriminar la información relevante para la realización de una tarea e inhibir la que no es importante (Jiménez & O'Shanahan, 1999). Es fundamental para hacer adecuadamente la conversión de grafemas-fonemas y para comprender el contenido de los textos.

El grado de atención que se requiere para leer varía de persona a persona y depende principalmente de dos cosas: de las habilidades del lector y de la familiaridad de éste con diversos tipos de textos. De esta manera, mientras más se encuentre en contacto con la lectura, podrá lograr acceder al significado global de textos cada vez más complejos (Rosselli, Matute & Ardila, 2006).

Después de haber integrado las palabras para extraer el significado de un texto, es necesario procesar lo comprendido para registrarlo en la memoria. De esta manera una persona puede acceder a ello cuando sea necesario (Mitchell, 1982). La memoria es un proceso que se encuentra relacionado con la atención; es la capacidad de adquirir, almacenar y recuperar información perceptual o conceptual (Posner & Petersen, 1990).

La memoria es necesaria al leer para recordar las palabras y relacionarlas entre sí, al mismo tiempo que se integran nuevas palabras conforme se continúa leyendo. A medida que las personas tienen más experiencia con la lectura, la capacidad de memoria se vuelve más amplia; esto permite leer textos de diversas extensiones y complejidades.

La memoria, junto con la percepción y la atención, se han considerado procesos cognitivos fundamentales en el desarrollo lector. Participan en actividades como la identificación de estructuras textuales, la identificación de información relevante y la inhibición de aquella que no lo es, tomando como base los conocimientos previos que se encuentran almacenados debido a las experiencias de una persona (Fuenmayor &Villasmil, 2008).

Las habilidades lingüísticas se consideran las más importantes en la lectura. El dominio del lenguaje resulta relevante para desarrollar la capacidad de nombrar diversos objetos, atender indicaciones, comprender historias y realizar narraciones orales con coherencia (Romero & Lozano, 2010). Con la experiencia se logra escuchar y entender conceptos más complejos.

También se desarrolla la habilidad de utilizar las metáforas y de entender los principios que regulan el lenguaje, como respetar turnos al hablar.

Asociada al lenguaje, la conciencia fonológica es la capacidad metalingüística de analizar y sintetizar los componentes de la lengua, como las letras, las sílabas y las palabras. Debido a las características del idioma español, resulta necesario comprender la relación de los sonidos del habla con las letras del alfabeto y establecer asociaciones grafema-fonema. Esta habilidad se considera un pre-requisito para el aprendizaje de la lectura en edades iniciales y se comienza a partir de los cuatro a los cinco años (Jiménez & O'Shanahan, 2008).

2.1.1.3 El aprendizaje de la lectura.

Desde etapas tempranas, los niños se encuentran en constante interacción con estímulos de su ambiente que contienen el código escrito en cosas cotidianas como envolturas, carteles, o etiquetas. Con base en su experiencia previa, comienzan a establecer asociaciones que les permiten interpretar y comprender el uso de las palabras escritas (Goodman, 1991).

Para aprender a codificar las palabras, es necesario conocer los principios básicos de la lengua. En el caso del español, las grafías se integran de izquierda a derecha, y las combinaciones que se hacen para formar sílabas y palabras tienen una correspondencia casi directa. Cuenta con 39 grafemas, de los cuales 24 son simples y 15 son dobles (Leal, Matute & Zarabozo, 2004). Así se conforman los 23 fonemas del alfabeto, donde cinco son vocales y 18 consonantes (ver tabla 1).

Tabla 1 Relación grafema-fonema en el español de México.

Número	Grafema	Fonema(s)	Ejemplo	Número	Grafema	Fonema(s)	Ejemplo
1	A	/a/	AZUL	22	RR	/rr/	CERRO
2	В	/b/	B OTA	23	SC	/s/	A SC ETICO
3	D	/d/	D EDO	24	СН	/ch/	CHICA
4	E	/e/	ESO	25	GU	/gu/	AGÜITA
5	F	/ f /	FIJO	26	QU	/k/	QUELITE
6	I	/i/	CIMA	27	HA	/a/	HAZ
7	J	/ j /	J UGAR	28	HE	/e/	HENO
8	K	/k/	KIOSKO	29	HI	/i/	HIJO
9	L	/1/	LUNA	30	НО	/o/	HONDO
10	M	/m/	M ATA	31	HU	/u/	HULE
11	N	/n/	NADAR	32	UH	/u/	CUA UH TEMOC
12	\tilde{N}	/ñ/	NIÑO	33	C	/k/, /s/	COSA, CINCEL
13	O	/o/	OSO	34	G	/g/, /j/	GATO, GENTE
14	S	/s/	SALIR	35	R	/r/, /rr/	A R O, R ATÓN
15	T	/t/	TRASTO	36	P	/p, /ps/	PISO, PSIQUÉ
16	U	/u/	USO	37	PS	/ps/	PS ICOLOGÍA
17	V	/b/	V ACA	38	CII	/e/ /ess/	GUERRA,
18	Y	/y/	YERNO		38	38 GU	/g/, /gu/
19	Z	/s/	Z APATO	39	X	/j/, /sh/, /s/,	MÉ X ICO, X OLA,
20	LL	/y/	LLUVIA			/ks/	XOCHIMILCO,
21	NN	/n/	PERENNE				AXIAL

Adaptada de Leal, F., Matute, E. & Zarabozo, D. (2004). La transparencia del sistema ortográfico del español de México y su efecto en el aprendizaje de la escritura. *Estudios de Lingüística Aplicada*. 23(42), 127-145.

Existen etapas en el aprendizaje fonológico en la lectura (Dehaene, 2015). En primer lugar, debe haber una adecuada correspondencia grafema-fonema; el niño debe ser capaz de identificar que cada letra (o conjunto de letras, como el caso de la /ch/ o de la /ll/) tiene un sonido. Para que esto pueda llevarse a cabo, debe aprender cómo se pronuncian todas las letras del alfabeto.

Una vez que el niño haya logrado establecer las relaciones necesarias entre grafemas y fonemas, debe aprender que con ellas se pueden realizar diversas combinaciones para formar sílabas. Esto implica jugar con la idea de que una misma consonante puede combinarse con todas las vocales, y que una misma vocal puede combinarse con todas las consonantes.

El siguiente paso, es internalizar la regla de permutación, es decir, que cada letra es una unidad móvil que puede cambiar de lugar, pero que el sonido seguirá siendo el mismo y con él se podrán realizar múltiples combinaciones que darán como resultado diferentes sonidos.

El niño debe descubrir que la regla espacial del español es leerlo y escribirlo de izquierda a derecha, y que esto implicará que las modificaciones y combinaciones que se hagan, se formarán siempre en esa dirección. Para este punto, debe poder centrar su atención y su mirada de manera coordinada para poder integrar fonemas en sílabas.

Por último, se debe desarrollar la capacidad en el niño de discriminar la distinción entre las grafías similares que se escriben en forma de espejo, como la "b" y la "d" o la "p" y la "q" y, que cada una de ellas, puede formar combinaciones diferentes que tendrán sonidos particulares (Dehaene, 2015).

2.1.2 Trastorno del espectro autista (TEA).

En algunos casos, el desarrollo de las personas no sigue el curso esperado. Durante los primeros años de vida, pueden manifestarse alteraciones que se ven reflejadas en comportamientos atípicos. A estas alteraciones se les denomina como trastornos del neurodesarrollo, y hacen referencia a las dificultades que se presentan durante el periodo de maduración de un individuo, y que generan problemas en diferente grado de severidad en ámbitos como la realización de actividades intelectuales, la adaptación y la participación en diferentes contextos sociales.

Por esta razón, las actividades de las personas que tienen algún tipo de trastorno pueden verse limitadas en comparación con lo que sería habitual en otros individuos con la misma edad y bajo las mismas condiciones de contexto. Cada trastorno engloba un conjunto de indicadores para ser identificado. Entre ellos, se encuentra el trastorno del espectro autista (TEA).

2.1.2.1 Caracterización del TEA.

El trastorno del espectro autista (TEA) se incluye dentro de los trastornos del neurodesarrollo en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5). Se incluyó el uso de la palabra espectro para englobar al mismo grupo de manifestaciones clínicas y a especificadores como la severidad y trastornos comórbidos. Se caracteriza por una triada de indicadores: dificultades en el desarrollo normal del lenguaje, déficit en la interacción social recíproca y presencia de conductas estereotipadas (American Psychiatric Association, 2013).

En el DSM-5 se hicieron cambios con respecto a la versión anterior; uno de los más relevantes fue la síntesis de los apartados de deterioro social y la comunicación en un solo dominio. Así quedó un total de dos apartados en lugar de tres considerados previamente. En el

primero se hace referencia a las deficiencias en la comunicación e interacción social en diversos contextos manifestadas en: dificultades en la reciprocidad socioemocional, en conductas comunicativas no verbales, en el desarrollo y en la comprensión de relaciones.

En el segundo apartado se incluyen los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento que se manifiestan en: movimientos, habla o uso de objetos de forma estereotipada, inflexibilidad de rutinas, patrones ritualizados, intereses restringidos, fijos o anormales en cuanto a intensidad, hiper o hiporreactividad a estímulos sensoriales, así como interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno. Los indicadores se manifiestan en las primeras fases del periodo del desarrollo y causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual de los niños (American Psychiatric Association, 2013).

Por otra parte, en la Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud (CIE 11, 2018) se explica que el autismo en la niñez es un trastorno generalizado del desarrollo que se caracteriza por deterioro en las interacciones sociales recíprocas, en los modos de comunicación y en la de intereses estereotipados y restrictivos (Organización Panamericana de la Salud, 1992).

La concepción del autismo ha ido cambiando desde el primer estudio reportado en el que Kanner (1943) y Asperger (1944) observaron detalladamente a 11 casos y analizaron sus características similares. En la actualidad, los autores han definido el TEA como una alteración de las habilidades comunicativas y sociales (Rivière, 1998); un deterioro de comunicación, socialización e imaginación (Frith, 2003); y comportamientos perturbados en los que la característica principal es la incapacidad de relacionarse con otras personas (Zappella, 1992).

En lo que respecta al origen del autismo, existe un consenso en lo reportado en cuanto a que es un trastorno biológico; por otra parte, la clasificación de sus indicadores apunta a alteraciones de tipo comportamental (Baron-Cohen, 1993). Los primeros estudios realizados al respecto retomaban la idea de que los niños se convertían en autistas después de alguna experiencia de rechazo que desencadenaba conductas retraídas (Frith, 2003).

En la actualidad, las causas específicas del TEA no han sido completamente definidas. No obstante, existen propuestas en las que se explican sus bases neurobiológicas a partir de técnicas de neuroimagen, neurobioquímicas, neurofisiológicas y neurogenéticas. Se ha reportado que las dificultades propias del trastorno son observables antes de los 30 meses y no se asocian con enfermedades progresivas, epilepsia o problemas sensoriales (Quijada, 2008). Las investigaciones han demostrado que existen alteraciones a nivel cerebral en las personas con TEA. Sin embargo, no es posible realizar una generalización debido que se manifiestan de maneras diferentes en cada persona (Payá & Fuentes, 2007).

2.1.2.2 Características cognitivas de los niños con TEA.

En los últimos años, se ha llegado al consenso general de que existen mayores limitaciones en la cognición social, en la percepción y en el procesamiento de la información (Lai, Lombardo & Baron-Cohen). No obstante, las personas con TEA pueden presentar alta variabilidad en cuanto a sus funciones cognitivas. A continuación, se describen las principales características comunes en diversos procesos.

La percepción visuoespacial es una de las habilidades más desarrolladas en la mayoría de las personas que presentan indicadores del trastorno, ya que se ha reportado que existe un desempeño sobresaliente en tareas que incluyen replicar diseños, buscar imágenes y aprender patrones, como las letras (Dakin & Frith, 2005; Wolf & Paterson, 2010). Por otra parte, las

habilidades perceptuales asociadas a la información social, como la interpretación de gestos y el reconocimiento de expresiones faciales que indican expresiones, se encuentran disminuidas (Dakin & Frith, 2005).

En lo que concierne a los procesos atencionales, existen alteraciones en la atención conjunta, que constituye la habilidad de integrar la información visual propia con la de otras personas. Dicha habilidad es necesaria para coordinar de manera social la atención con otros elementos del entorno, y por lo tanto influye en el aprendizaje, el desarrollo del lenguaje y del pensamiento simbólico (Mundy, Sullivan & Mastergeorge, 2009).

En el desempeño de la memoria, existe una ejecución adecuada en actividades que implican la capacidad de recordar eventos a corto y largo plazo. Por otra parte, la memoria contextual, que se encuentra ligada al recuerdo y a la distinción de características emocionales y sociales específicas de una situación, como el tiempo, el lugar o las personas involucradas en ella, se encuentra afectada en la mayoría de los casos (Gras-Vincendon, Bursztejn & Danion, 2008).

Por último, en cuanto a las habilidades lingüísticas, las personas con TEA muestran dificultades en tres aspectos del lenguaje: contenido, forma y uso. Pueden presentar problemas para expresarse desde las etapas iniciales de la vida, viéndose éstos reflejados en la falta de intención comunicativa, de gestos simbólicos, de balbuceo y retraso en la adquisición de vocabulario (Luyster, Kadlec, Carter & Tager-Flusberg, 2008).

En cuanto a la pragmática, que hace referencia a las reglas necesarias para producir e interpretar el lenguaje, como respetar turnos al hablar, tener la capacidad de iniciar y mantener una conversación, así como entender metáforas, refranes o frases con doble sentido, existen mayores limitaciones (Mody & Belliveau, 2013).

Se ha descrito que las personas con TEA utilizan el lenguaje de manera concreta, más allá que para comunicar, narrar o describir situaciones (Tager-Flusberg & Coronna, 2017). Otra característica importante es la prosodia, que en estos casos suele ser atípica al utilizar escasas entonaciones en las expresiones (Mody & Belliveau, 2013). No obstante, como ya se ha mencionado, la presencia de estas dificultades varia de un sujeto a otro.

2.1.2.3 Dificultades en la lectura: Teoría de la mente.

Dentro del campo de las ciencias cognitivas, se han desarrollado teorías para intentar explicar el origen primario de las dificultades que presentan las personas con TEA. Una de las más conocidas es la teoría de la mente (Rajendran & Mitchell, 2007).

La teoría de la mente se refiere a la capacidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás; en otras palabras, es la habilidad de tener consciencia de las diferencias existentes entre el punto de vista propio y el de los demás. Por ello, es una característica primordial en el desarrollo de las habilidades sociales. La hipótesis de este sustento teórico se basa en que las personas con autismo no son capaces de identificar estados mentales en sí mismos y en los demás, por lo que se les dificulta ponerse en el lugar de otro individuo (Baron-Cohen, 1989).

En el caso de la lectura, las personas con indicadores de TEA presentan con regularidad problemas para comprender diversos textos, mismos que no se relacionan con déficits en las capacidades cognitivas ni en la decodificación de palabras, si no con las dificultades para comprender estados mentales de los personajes, para entender ciertas palabras del vocabulario convencional y para integrar las diferentes estructuras de un texto (Cain & Oakhill, 2006; Saldaña, 2008).

Además de las dificultades descritas, se presentan también limitaciones en la elaboración de inferencias de aspectos que no se encuentran explícitamente escritos, y que requieren de

elaborar representaciones semánticas a partir de la integración de diferentes partes textuales y de los conocimientos propios de la persona que se encuentra leyendo (Cain & Oakhill, 2006).

La imposibilidad para elaborar inferencias, para identificar la idea global de un texto y, al mismo tiempo, las relaciones particulares dentro de éste se han relacionado con un estilo cognitivo característico de las personas con TEA, en el que existe una tendencia a procesar únicamente los elementos simples de un estímulo, (de un texto en el caso de la lectura), dejando de lado las asociaciones existentes entre ellos (Frith, 2003).

En la lectura, la mayoría de los cuentos, narraciones y relatos giran en torno a las intenciones de uno o varios personajes. Las dificultades que presentan los niños con TEA para identificar estados mentales limitan la comprensión de dichas intenciones y, por lo tanto, la comprensión global de los textos (Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen, 2000).

2.1.3 Las narraciones como estrategia de promoción lectora en niños con TEA

Las narraciones forman parte de la vida desde las primeras etapas del desarrollo. Se encuentran presentes en la cultura en diferentes formas, como los mitos, las leyendas, los cuentos, las novelas, la pintura y el cine, por mencionar algunas. La narración constituye también un medio de comunicación constante, ya que al estar en contacto con los demás, las personas hacen uso de ella para contar historias y anécdotas. Por estas razones, se considera al discurso narrativo como un reflejo del pensamiento (Hess & Auza, 2013).

A través de los relatos es posible analizar habilidades de comprensión y la organización de esquemas mentales en los niños. La evolución del manejo entre diversos géneros discursivos se debe al desempeño de habilidades cognitivas y lingüísticas que deben adquirirse desde edades tempranas. Entre estas se encuentran: conocimientos elementales sobre eventos de una situación determinada, (como una experiencia propia o una historia), la estructura del género para dar

coherencia a las narraciones y los recursos del lenguaje necesarios para estructurar relatos cohesivos (Shapiro & Hudson, 1997).

2.2 Metodología

2.2.1 Contexto de la intervención.

El presente proyecto de intervención estuvo dirigido a niños con indicadores del trastorno del espectro autista integrados en escuelas regulares de la ciudad de Xalapa, Veracruz y que acuden al Laboratorio de Psicobiología de la Universidad Veracruzana, ubicado en la planta alta de la Facultad de Psicología, en el que se realizan evaluaciones neuropsicológicas y neurofisiológicas, así como intervenciones cognitivas a personas de diferentes edades con fines de investigación.

Los niños fueron canalizados al Laboratorio por sus profesores, por presentar dificultades escolares relacionadas con las áreas de lenguaje, comprensión, conductas estereotipadas o limitaciones en la socialización. A cada niño se le realizó la evaluación de procesos cognitivos, en la que se observaron indicadores del trastorno del espectro autista. Una de las dificultades más observadas fue la incapacidad de comprender textos cortos en los que se hacía uso de metáforas y participaban al menos dos personajes.

A los padres de los niños se les entregaron los resultados de las evaluaciones y se les explicaron los indicadores de TEA observados. Se les hizo la invitación de participar en la propuesta de intervención, que constaría de actividades individuales y grupales.

Las sesiones se llevaron a cabo en espacios bien ventilados y libres de estímulos distractores en el Laboratorio de Psicobiología. Algunas sesiones se realizaron en lugares alternos, considerando contingencias de tiempo y espacio de los padres.

2.2.2 Planteamiento del problema.

En la actualidad es bien sabido que las prácticas lectoras en México son deficientes. Se ha descrito que los lectores son escasos y constituyen la minoría. La mayoría está conformada por población alfabetizada que no precisamente puede denominarse lectora, ya que aunque han adquirido la capacidad de decodificar palabras, párrafos e incluso textos complejos, carecen del hábito de la lectura por placer y no integran actividades lectoras a su vida cotidiana (Argüelles, 2003). Además, realizar lectura básica, no garantiza el desarrollo de competencias para realizar lectura más elaborada, como la lectura de comprensión, crítica o académica.

De acuerdo con la Secretaría de Cultura (2018) se han realizado iniciativas para fomentar la lectura como una práctica cotidiana en la población. Existen 3843 salas de lectura en las 32 entidades del país, clubes virtuales de lectura y encuentros nacionales de mediadores. No obstante, se ha reportado que a pesar de que las propuestas de servicios culturales han incrementado en los últimos años, el interés de la población por dichos eventos es escaso.

Con lo que respecta a la lectura, se ha reportado que alrededor de un 79% de los mexicanos ha declarado que cuenta con libros impresos en casa y que a nivel nacional el promedio de libros impresos en los hogares es de 40.1 libros. Por otra parte, 16% reportó que cuentan con libros en formato digital y el promedio de libros digitales es de 38.2 libros (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2015).

La lectura en los niños y en los jóvenes se ha asociado con actividades obligatorias y aburridas. Por ello, resulta preocupante que el tipo de libro más común en los hogares mexicanos sea el libro de texto, presente en 45% de la población (CONACULTA, 2015). Desde esta perspectiva, se rechaza el leer por gusto, ya que no se concibe como un acto cotidiano (Salazar & Ponce, 1999).

Por otra parte, existe escaso interés por otros géneros literarios, como la novela, la literatura infantil y la juvenil, presentes únicamente entre el 15% y el 30% de los mexicanos (CONACULTA, 2015). Llevar a cabo actividades de promoción resulta complicado debido a diversos factores como los hábitos lectores en contextos diversos, así como el nivel de desarrollo de los niños o dificultades en el aprendizaje por alguna condición como, en este caso, el trastorno del espectro autista (TEA).

Los niños con indicadores TEA pueden presentar comportamientos repetitivos y estereotipados, dificultades en el desarrollo del lenguaje y en la comunicación social recíproca (García, Domínguez & Pereira, 2012). En los últimos años, la prevalencia de dicho trastorno ha incrementado de manera significativa: se calcula que hay un caso TEA por cada 100 nacimientos (Alcantud, Alonso & Mata, 2017).

Estos indicadores dificultan la práctica de la lectura por gusto, debido a los problemas que los niños pueden presentar para entender aspectos de la comunicación no verbal como: gestos, expresiones corporales y entonación. Los temas de conversación de los niños con TEA, por ende, son limitados y repetitivos; su interés se centra en aspectos específicos sin que alcancen a comprender el sentido global de una situación determinada.

Por lo anteriormente descrito, las prácticas convencionales de fomento a la lectura en muchas ocasiones no resultan oportunas para personas con indicadores de TEA. Existen pocas propuestas que se adapten a las características de los niños; esto limita su acercamiento a la lectura por disfrute. En esta propuesta de intervención se pretende promover la práctica lectora a través de la narración en niños con indicadores de TEA de la ciudad de Xalapa con estrategias adaptadas a sus características y necesidades con la finalidad de que la experiencia constante les permita adquirir el gusto por textos literarios. De manera paralela, se aspira a contribuir al

desarrollo de sus habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas con base en intervenciones individuales y grupales.

2.2.3 Objetivos.

2.2.3.1 Objetivo general.

Favorecer la práctica y el gusto por la lectura de textos literarios en niños con indicadores del trastorno del espectro autista (TEA) mediante un programa de intervención individual, así como un taller grupal de estrategias narrativas y lúdicas para propiciar la motivación e incidir en el desarrollo de habilidades sociales y cognoscitivas que les permitan percibir a la lectura como una actividad que puede realizarse por placer.

2.2.3.2 Objetivos específicos.

- 1. Propiciar la motivación y el gusto por la lectura de los niños.
- Fomentar prácticas lectoras de textos literarios adecuados para niños con indicadores de TEA.
- 3. Estimular procesos cognitivos de lenguaje, atención, percepción y memoria mediante el uso de estrategias narrativas de forma individual y grupal.
- 4. Propiciar la expresión oral con otras personas mediante la narración.
- 5. Contribuir a la comprensión lectora de niños con indicadores de TEA.

2.2.4 Hipótesis de la intervención.

A través de la propuesta basada en intervenciones individuales y grupales, los niños que presentan indicadores de TEA podrán realizar actividades lúdicas y narrativas relacionadas con el uso de textos literarios. De esta manera, tendrán un acercamiento con los personajes y con historias de su interés; la opción de acceder a la lectura para concebirla como una actividad atractiva mediante el uso de materiales didácticos y de plataformas adecuadas para ellos. Podrán interactuar con niños con características similares para involucrarse en la creación de una historia, para incidir en el desarrollo de sus narraciones a través de habilidades sociales y comunicativas.

2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención.

El trabajo de intervención con los niños se organizó en dos etapas para su implementación (ver Figura 4).

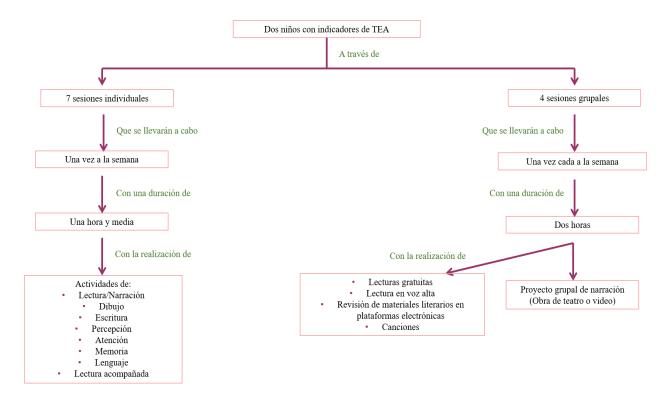


Figura 4. Esquema de la estrategia metodológica de la intervención.

En la primera etapa se programaron siete sesiones individuales, que se realizaron una vez a la semana con una duración de una hora y media cada una. Se consideró la primera sesión para realizar la evaluación inicial y la última para la evaluación final.

El desarrollo de la intervención individual se llevó a cabo a lo largo de cinco sesiones en las que se adaptaron estrategias acordes a las características de la Sujeto 1 (Apéndice A) y del Sujeto 2 (Apéndice B). Las áreas que se trabajaron fueron: Lectura/Narración, dibujo, escritura, percepción, atención, memoria, lenguaje y lectura acompañada.

La segunda etapa se implementó al finalizar las intervenciones individuales. Se llevó a cabo un taller grupal de narración, en cuatro sesiones programadas una vez a la semana, con dos horas de duración. Durante estas sesiones, se planearon diversos ejercicios con el objetivo de que los niños pusieran en práctica las habilidades trabajadas en la intervención individual en la interacción con otros niños.

El taller constó de dos actividades centrales. La primera, fue un proyecto grupal de narración, en el que los niños desarrollaron una historia en conjunto. En la segunda, se hicieron actividades lúdicas de promoción lectora, con el apoyo de lectura de cuentos, revisiones de materiales literarios y canciones.

Los padres de los niños se encontraron presentes en las sesiones individuales y en las grupales. De esta manera, se involucraron en las actividades y participaron de manera activa con sus hijos, al tiempo que dieron seguimiento a sus avances.

2.2.5.1 Condiciones para la implementación de la intervención.

Con lo que respecta a las condiciones de espacio, se eligió un lugar no habitual para los niños, puesto que se encontraban acostumbrados a realizar sus actividades bajo estrategias específicas funcionales para ellos.

La ubicación puede ser un elemento crucial en el éxito de una intervención en personas con estas características. Es importante tener en consideración que las personas con TEA suelen tener rutinas establecidas y realizarlas en entornos conocidos.

No obstante, en el nuevo espacio hubo que cuidar aspectos que les proporciónaran seguridad y familiaridad, lo cual fue necesario para que pudieran relajarse y no se agobiaran ante situaciones de estrés.

Se cuidaron elementos de luz, sonido, olor y material. La iluminación utilizada en el espacio de trabajo fue lo más natural posible para no sobreestimular a los niños con luces fluorescentes o muy potentes. En cuanto al sonido, se eligió un cubículo silencioso y ubicado lejos de la calle para que no surgieran ruidos repentinos o muy fuertes. También se controló no estar cerca de algún establecimiento como la cafetería, de donde pudieran llegar olores extraños con la finalidad de evitar la distracción o el desagrado. En cuanto a los materiales utilizados, se contó con al menos tres tipos de sillas para que los niños eligieran en la que se sintieran más cómodos.

Con respecto a los recursos didácticos, se mantuvieron siempre al alcance de los niños hojas de papel, bolígrafos, plumones, crayolas, lápices, gomas, sacapuntas, tijeras y pegamento. También se preparó una computadora en aquellas sesiones en las que se revisó material digital.

2.2.5.2 Selección de las lecturas.

La selección de los textos es una parte fundamental que puede influir en gran medida el acercamiento de los niños con la lectura por placer. Se ha documentado que es preferible en estos casos escoger temáticas sencillas. No obstante, las lecturas no fueron impuestas.

Para cada niño se tuvo en consideración la edad y el nivel de desarrollo y se pusieron a su disposición diversos libros cuyas temáticas y contenidos fueran adecuados para ellos y que tuvieran mayor contenido visual, como fotos o imágenes, debido a que contribuyen a la comprensión en personas con estas características.

Cada niño eligió de manera libre los cuentos que más llamaron su atención, con la finalidad de que éstos tuvieran elementos que resultaran atractivos para ellos, buscando así promover la cercanía con los personajes y el interés por las historias.

Es importante resaltar que no se trabajó con una gran variedad de textos con cada niño, debido a las dificultades que se han explicado en apartados anteriores. Para diversas actividades se hizo uso de un mismo libro elegido por los niños, para facilitar su comprensión de manera paulatina y longitudinal.

2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos.

Se describen los instrumentos de recopilación de datos utilizados en los dos momentos de intervención. Para las sesiones individuales se evaluaron: los indicadores del trastorno del espectro autista, los procesos cognitivos y la narración de un libro de imágenes. En el taller grupal de narración, se midió: la valoración de los niños, las actividades lectoras realizadas entre padres e hijos y el video grupal.

2.2.6.1 Indicadores del trastorno del espectro autista.

2.2.6.1.1 Entrevista para el Diagnóstico del Autismo-Revisada (ADI-R).

Para integrar el grupo con el que se trabajó, se identificaron los principales indicadores del trastorno del espectro autista, por lo que se realizó para cada niño la Entrevista para el Diagnóstico del Autismo-Revisada (ADI-R) (Apéndice C). Este instrumento es una guía estructurada conforme los criterios diagnósticos para los trastornos generalizados del Desarrollo de la CIE-10 y en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV.

El objetivo de esta entrevista es realizar una valoración completa y profunda de personas en las que se sospecha la existencia del trastorno del espectro autista. Ha probado ser un

instrumento útil tanto para el diagnóstico formal como para la planificación del tratamiento y de la atención educativa. Se hace individualmente con los padres o tutores de los niños en un tiempo aproximado de dos horas (Le Couteur, Rutter & Lord, 1994).

Se realiza a través de preguntas abiertas sobre descripciones detalladas del comportamiento de los niños; generalmente se integra con los padres o tutores, ya que resulta necesario que los informadores se encuentren familiarizados con el desarrollo del niño en años previos a la escolarización y en el periodo de 4 a 5 años. El entrevistador debe tener conocimiento de los conceptos del TEA, así como habilidades para obtener información detallada de la conducta y aprender a codificar las conductas evaluadas.

También es posible identificar indicadores mediante la observación directa en la interacción con los niños (Le Couteur, Rutter & Lord, 1994). Las conductas se valoran de acuerdo al nivel del desarrollo. Considera cuatro áreas: 1) alteraciones cualitativas de la interacción social recíproca, 2) alteraciones cualitativas de la comunicación, 3) patrones de conducta restringidos, repetitivos o estereotipados y 4) alteraciones en el desarrollo evidentes a los 36 meses o antes. Cada área se integra por diferentes conductas (ver tabla 2).

Tabla 2 Áreas y conductas consideradas en la Entrevista para el Diagnóstico del Autismo-Revisada (ADI-R).

Área	Conductas
Alteraciones cualitativas de la interacción social recíproca	Incapacidad para utilizar conductas no verbales en la regulación
	de la interacción social
	Incapacidad para desarrollar relaciones con sus iguales
	Falta de goce o placer compartido
	Falta de reciprocidad socioemocional
Alteraciones cualitativas de la comunicación	Falta o retraso del lenguaje hablado e incapacidad para
	compensar esta falta mediante gestos
	Falta de juego imaginativo o juego social imitativo, espontáneo
	y variado
	Incapacidad relativa para iniciar o sostener un intercambio
	conversacional
	Habla estereotipada, repetitiva e idiosincrática
	Preocupación absorbente o patrón de intereses circunscritos
Patrones de conducta	Adhesión aparentemente compulsiva o rutinas no funcionales
restringidos, repetitivos y estereotipados	Manierismos motores, estereotipados y repetitivos
	Preocupaciones con partes de objetos o elementos no
	funcionales de los materiales
Alteraciones en el desarrollo evidentes a los 36 meses o antes	Edad en la que los padres lo notaron por primera vez
	Edad de las primeras palabras
	Edad de las primeras frases
	Edad en la que la anormalidad se hizo evidente por primera vez

Cada conducta se valora a través de preguntas que ofrecen diferentes niveles; estos se califican con diferentes códigos según en grado de severidad (ver tabla 3).

Tabla 3 Algoritmos para calificar conductas en la Entrevista ADI-R

- 0 La conducta no está ni estuvo presente
 - La conducta está o estuvo presente en formal, pero no suficientemente grave,
- frecuente o destacada.
- 2 La clara anormalidad cumple los criterios establecidos en la codificación
- 3 Clara anormalidad del tipo especificado en una manifestación más grave.
- Anormalidad clara en el área general de codificación, pero no del tipo especificado.
- N/A: No aplicable (porque está fuera del rango de edad pertinente, carece de lenguaje
- 8 requerido para mostrar la anormalidad o no ha mostrado pérdida de las habilidades.
- 9 N/S No sabe o no se ha preguntado.

2.2.6.2 Procesos cognitivos.

2.2.6.2.1. Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI).

Para realizar la valoración de procesos cognitivos, se realizó la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Este instrumento permite evaluar el desarrollo neuropsicológico en niños y adolescentes de 5 años a 16 años 11 meses de edad. Su objetivo principal es determinar la presencia o ausencia de cambios cognoscitivos y comportamentales en personas en las que se sospecha algún tipo de alteración (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky-Solís, 2007).

Considera 12 procesos cognitivos, en áreas conformadas por subdominios para su valoración. Cada subdominio consta de diferentes tareas, en las que las respuestas correctas se puntúan con 2 o 1 punto; las respuestas incorrectas o la ausencia de respuestas se califican con 0.

Se obtienen puntajes brutos con las puntuaciones de cada tarea; después, la prueba permite convertir los puntajes brutos en puntajes escalares con la utilización de diferentes tablas

normativas por edad; posteriormente, con la suma de éstos, se obtienen los puntajes totales por dominios. Existen también apartados que permiten el registro de respuestas cualitativas y observaciones conductuales.

Se asigna la calificación de acuerdo con los percentiles de la prueba y se clasifican en distintos rangos: Por arriba del promedio (>75), Promedio (26-75), Promedio bajo (11-25), Bajo (3-10) y Extremadamente bajo (<2).

En la evaluación con los niños se exploró su desempeño en las tareas que integran las áreas de percepción, atención, memoria y lenguaje (ver tabla 4).

Tabla 4 *Tareas por área de la ENI para evaluar los procesos cognitivos*

Área	Tareas
Percepción	Visual
Тегсерской	Auditiva
Atención	Visual
Atelicion	Auditiva
Memoria	Codificación (visual-auditiva)
Memoria	Evocación diferida (visual-auditiva
	Repetición
Lenguaje	Expresión
	Comprensión

2.2.6.3 Narración.

Como instrumento de narración se utilizó el libro *Frog, where are you?* (Mayer, 1969), que se compone por 29 láminas con dibujos en blanco y negro que muestran las aventuras de un niño y su perro al salir al bosque en búsqueda de su rana, que escapó de casa y se perdió (Apéndice D). Se ha utilizado este cuento para evaluar las capacidades narrativas de niños en diferentes grupos de edad. Se han establecido momentos cruciales necesarios para comprender la coherencia global del relato (Berman & Slobin, 1994):

- 1. Al inicio de la historia, el niño "tiene" a la rana.
- 2. La pérdida de la rana es el evento detonante.
- 3. La búsqueda de la rana constituye la parte central de la historia.
- 4. La resolución es el encuentro de la rana.

Cabe resaltar que este libro también permite observar la identificación por parte de los niños de los estados mentales presentes en los personajes.

2.2.7 Metodología de análisis de resultados.

La evaluación realizó en tres momentos: inicio, durante y final del programa. En la intervención individual se evaluaron los procesos cognitivos y la narración de los niños. Al finalizar cada sesión, se realizó un reporte de las actividades realizadas, el desempeño de los niños, las dificultades identificadas y las observaciones generales.

Con respecto al taller de narración, en cada sesión se establecieron los objetivos y se contrastaron con los resultados, las observaciones conductuales de los niños, las metas logradas y las contingencias. A cada niño se le entregó un formato impreso de valoración con dibujos para que pudieran identificar y registrar con ayuda de sus padres cómo se sintieron, cuál actividad les gustó más, cuál menos y por qué. La evaluación global del taller se valoró a partir del proyecto final de los niños.

Las actividades que se realizaron para cumplir con los objetivos de este proyecto dieron como resultado datos cualitativos y cuantitativos. Se crearon bases de datos para sintetizar y analizar la información. Se realizaron las tablas y las gráficas correspondientes.

Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados

3.1 Diagnóstico del grupo y diseño de la estrategia

El programa de intervención se realizó de manera longitudinal con dos niños. Se hace una descripción de los datos generales de cada caso, a quienes por confidencialidad se hará referencia con los nombres: Sujeto 1 y Sujeto 2.

3.1.1 Descripción Sujeto 1.

La Sujeto 1 es originaria de la Ciudad de Xalapa, Veracruz. Nació el 23 de agosto de 2011, tiene 7 años de edad. Tiene lateralidad diestra, y su nivel socioeconómico es medio. El nivel de escolaridad de la madre es licenciatura. Asiste a 2° de primaria en una escuela regular, oficial de Xalapa, Ver.

3.1.2 Descripción Sujeto 2.

El Sujeto 2 es originario de la Ciudad de Xalapa, Veracruz. Nació el 2 de octubre de 2006, tiene 12 años de edad. Tiene lateralidad diestra, y su nivel socioeconómico es medio. El nivel de escolaridad del padre es licenciatura. Asiste a 1° de secundaria en una escuela regular, oficial de Xalapa, Ver.

3.1.3. Diagnóstico de los casos.

Se realizó la entrevista ADI-R con el tutor de cada caso para identificar los principales indicadores de TEA. Se presentan los resultados de la Sujeto 1 (Apéndice E) y del Sujeto 2 (Apéndice F).

3.1.3.1 Diagnóstico Sujeto 1.

3.1.3.1.1 Alteraciones cualitativas de la interacción social recíproca.

Evidencia de sonrisa social recíproca, juego cooperativo, pero poco imaginativo, muestra algunas respuestas a los acercamientos de otros niños y ofrecimientos espontáneos para compartir con los demás; acercamientos sociales poco integrados, respuestas sociales poco recíprocas, dificultades para mostrar y dirigir la atención, no comparte su goce con otras personas, en ocasiones hace uso del cuerpo de otra persona para comunicarse, falta de cualidad apropiada para las respuestas sociales.

3.1.3.1.2 Alteraciones cualitativas de la comunicación.

Uso de señalamientos para expresar interés, así como de gestos espontáneos convencionales pero limitados, escasa imitación de acciones y de juego social. En las conversaciones no hace uso social del habla ni mantiene conversaciones recíprocas. En ocasiones hace preguntas o expresiones inapropiadas.

3.1.3.1.3 Patrones de conducta restringidos, repetitivos y estereotipados.

No se reportaron ni se observaron indicadores.

3.1.3.1.4 Alteraciones en el desarrollo evidentes a los 36 meses o antes.

No se reportaron ni se observaron indicadores.

3.1.3.2 Diagnóstico Sujeto 2

3.1.3.2.1 Alteraciones cualitativas de la interacción social recíproca.

Escaso contacto visual, evidencia de sonrisa social recíproca, expresiones faciales limitadas al interactuar con otras personas, juego cooperativo, pero poco imaginativo, muestra algunas respuestas a los acercamientos de otros niños y ofrecimientos espontáneos para compartir con los demás; acercamientos sociales poco integrados, algunas expresiones poco convencionales, respuestas sociales poco recíprocas.

3.1.3.2.2 Alteraciones cualitativas de la comunicación.

Uso espontáneo de gestos convencionales pero limitados, juego individualizado, poca interacción con otros niños de su edad, uso social del habla en respuesta a otras personas, pero limitado, conversación ocasionalmente recíproca, uso regular características específicas en su conversación, como fechas y detalles.

3.1.3.2.3 Patrones de conducta restringidos, repetitivos y estereotipados.

Preocupaciones inusuales en cuanto horarios y rutinas que restringen otras actividades del niño, pero no desorganiza ni interrumpe de manera significativa, intereses especiales en grado inusual, una o más actividades que debe realizar de una manera especial. Mueve en varias ocasiones manos y dedos sin que interfiera con otras actividades.

3.1.3.2.4 Alteraciones en el desarrollo evidentes a los 36 meses o antes.

No se observaron indicadores.

3.2 Implementación de la estrategia

Con cada niño se realizaron siete sesiones de intervención individual. En la primera y en la última se utilizaron las estrategias de evaluación previamente descritas. Las cinco sesiones que conformaron el desarrollo del programa tuvieron la siguiente estructura (ver tabla 5):

Tabla 5

Estructura de las sesiones individuales.

	Actividades y procesos
Inicio de la sesión	Lectura/Narración
	Dibujo
Desarrollo de la sesión	Escritura
Desarrono de la sesion	Procesos cognitivos: Percepción, atención,
	memoria, lenguaje.
Final de la casión	Narración
Final de la sesión	Lectura acompañada

Las sesiones variaron según las características de cada niño. Con la Sujeto 1, se trabajaron todas las áreas anteriormente mencionadas y se hizo énfasis en lectura acompañada, narración, dibujo y escritura (Apéndice G). Con el sujeto 2 las actividades se focalizaron en lectura/narración y escritura (Apéndice H). Las intervenciones siempre se acoplaron a las necesidades de los niños y a las áreas que más se les dificultaban al interactuar con los textos.

Posterior a esto, se realizó el taller grupal de narración. Se propuso a los niños que realizaran juntos un proyecto de narración con la temática que prefirieran, a la par que desarrollaron otras actividades de carácter individual; las opciones de presentación fueron un video o una obra de teatro. El objetivo fue que, a lo largo de las sesiones grupales, los niños relacionaran la lectura con otras actividades de tipo lúdico, como la creación de los personajes, la manipulación de los materiales y la conversación con otros niños; en suma, que comprendieran

los elementos de una historia a través de la narración y concibieran la lectura como una actividad con sentido, que pueden realizarse de muchas maneras además de expresarse en papel. Los niños realizaron una pequeña narración en conjunto en formato de video (Apéndice I). Se realizaron otras actividades de promoción lectora (Apéndice J).

3.3 Resultados y evaluación

3.3.1 Narración.

En las transcripciones se presentan las producciones verbales de los niños. Entre corchetes aparecen las palabras mal pronunciadas. Entre paréntesis, se puntualizan gestos o expresiones.

3.3.1.1 Transcripción de la narrativa inicial-Sujeto 1.

- 1. E su casas, taba [estaba] su casa, ay, ropa sucia. Y se ponieron [pusieron] ropas muonitas [muy bonitas] y su perrila es muonita [muy bonita]
- Domió [durmió] cosu [con su] perrito, y se fue rápido, ¿es-to que te enía ta ata [alta]?
 ¿O su [sus] zapatos son atos [altos]? So [son] pequeñas
- 3. Ese, se enojó poque [porque] tiene ranas
- 4. Note tene [tiene] ranas no tiene ca [acá] no se puede romir [dormir] si [sin] su rana, y dijo su mamá y su hijo "tiene que usa [usar] su patalon [pantalón] pa que se duema [duerma] pa [para] que vaya a jugar
- 5. Es un, es una vetana [ventana] un perro la [le] partió al [el] cuello
- 6. Y su perrito se cayó, on [con] esto taba de ret, de robet
- 7. Y niño acá es enojón (hace cara de enojada)
- 8. Feliz para siempre
- 9. Y las avispas son pequeñitas

- 10. Este pasó, ¿qué pasó? Los áboles [árboles] son bonitas, este [eque] los áboles [árboles] se que ain [hay un] hoyo, acá (señala)
- 11. Olores
- 12. Se queyeron [cayeron] y e su perrilla, su perrito, sum, se perieron [perdieron] de su niño
- 13. Ese es niño, que se perieron [perdieron] de su perrita, de su perrito, e [el] niño se fue el árbol, y no fue co [con] su perrito
- 14. Y lobos, se cayó
- 15. Su perrito se fue corieno [corriendo]
- 16. Erritos [perritos] lerita [le grita] "¡mamá, perrito, perrito!"
- 17. Aquístá [aquí está] e [el] perrito {SEÑALA}
- 18. {Comienza señalando la imagen 19, después señala la imagen 18) esto también es un vendado [venado]
- 19. (Señala directo la imagen) ¿Qué es eso? Venado {REGRESA A LA IMAGEN ANTERIOR}
- 20. El vendado so palabera
- 21. (Ignora la imagen, pasa a la siguiente)
- 22. (Ignora la imagen, pasa a la siguiente)
- 23. (Ignora la imagen, pasa a la siguiente)
- 24. Se cayó rápido [rápido] e [de] su casa y no podía caminar si [sin] así co [con] e [el] agua
- 25. Mares
- 26. Idiero [pidieron] buscar deseos "deseo resea [desea] se [ser] pequeña" deseó ella se [ser] pequeña

- 27. Deseo, deseo ser pequeño, deseo se [ser] ata [alta]
- 28. (Pasa directamente a la imagen 27) Y fataban [faltaban] e nueve y quedaba ¡uno! ¡y dos!, dos, y no a [la] buscaban
- 29. Y la rana son chiquitos, y su mamá, y su papá, son muy artas [altas] (Regresa a la imagen 28)

3.3.1.2 Transcripción de la narrativa inicial-Sujeto 2.

- 1. Viene una rana, el niño y el perro, viene esa rana encerrada en un frasco
- 2. En la noche en el dormirse, la rana se escapa, tal vez no pusieron una tapa
- 3. Después al día siguiente se despertaron y se dieron cuenta de que no estaba, se escapó
- 4. Estaban alarmados que querían buscarlo y no lo encontraban
- 5. Y vieron en la ventana si podría verse, pero no
- 6. El perro se cayó
- 7. Y lo agarró y vio que se estaba enojado
- 8. Salieron afuera en la casa a buscarlo
- 9. Pero no le respondían
- 10. El niño buscaba en un agujero y el perro en el panal
- 11. Pero al salir del agujero salió un... ¿castor, parece? ¿Castor puede ser? No recuerdo
- 12. El panal se cayó y abejas muy molestadas por el perro
- 13. Y el niño buscaba entre los árboles y no estaba
- 14. Después en el árbol había un búho, niño se cayó
- 15. Y muchas moscas, abejas quise decir, atacaban al perro
- 16. Después del búho, se detuvo en un árbol
- 17. Y el niño se quiso subir en una piedra a gritar más fuerte

- 18. Después salió... ¿un venado? (es que yo vi esos animales en puebla yo he ido en Puebla)
- 19. Y después lo puso en su cabeza y se iba con el perro
- 20. Después lo tiraron
- 21. Abajo en un bosque
- 22. Y cayeron al agua
- 23. -----
- 24. Después el niño quiso silenciar al perro
- 25. Se arrimó en el tronco
- 26. Y encontró dos ranas
- 27. Y ranas pequeñas
- 28. Y solo se llevaron una rana
- 29. Se fueron

3.3.1.3 Transcripción de la narrativa final-Sujeto 1.

- Estos niños, una rana lo metió un cubo los perros son bonitos y estos, se quitaron la ropa pa [para] romir [dormir]
- 2. Unas ranas se salió de ésta (señala) antes de que el niño se rumió [durmió]
- 3. Aquí ta [está] su perrito y su rana se fue, iiih (expresión) ¡¿Qué pasó?! (golpea las mesa con el puño) ¿Qué pasó? No stás [estás] No. Y qué pasó quí [aquí]
- 4. Ah, no staba [estaba] e [el] cacetines [calcetines] oh, ih, no (expresión facial de asombro) no
- 5. Se cayó e [el] perrito
- 6. Se cayó el perro, pobrecito perrito
- 7. Se nojó [enojó] e [el] perrito porque no tenía papá

- 8. Dijo "¡papá, ayuda!" "sí mamá, sí hijo te voy a ayurar"
- 9. "Ni niño, ¡¿qué haces aquí?!" dijo "papá, enole [en dónde] estás hijo"
- 10. "Ay, papá, te quiero mucho, papá, papá, papá, perro, papá, onde [dónde] estás mi amor, enone [en dónde] estás niño", "no, no estoy, dijo (golpea la mesa con el puño) mamá, papá, mami, papi" y dijo no o [lo] [ceuntro] encuentro, y dice perrito "wof wof, wof wof" (golpea la mesa con el puño)
- 11. "Oh no, non chic hi chi (gestos faciales y movimientos con las manos) ijo [dijo] "ni" dijo "ño, shh" (gesto de silencio) Shh
- 12. "Papá, niño, ¿edone [en dónde] estás?, nostá [no está] niño shh
- 13. –
- 14. --
- 15. Se perió [perdió] su niño que no pere [puede] buscarlo
- 16. Unos tires [tigres] que son bonitos
- 17. Ritó [gritó] su papá, "papá" y nostá [no está] ta [está] vivo
- 18. E [el] siguiete [siguiente] niño "papá... me toré [atoré], papá, ayúrame [ayúdame]" "Sí, tú pueres [puedes]" dijo papá "no, sí (golpea la mesa con el puño) socorro"
- 19. Shhh, "sí, dijo, se va cae [caer] e [el] anima [animal]"
- 20. Se cayó e [el] niño
- 21. Se cayó el árbol
- 22. Y se cayó el niño el agua
- 23. Tambié [también] el agua, se cayó el agua co[con] su perrito
- 24. Ijo [dijo] shhh
- 25. Tares ranas son monitos [bonitos] co [con] su mamá, y muchos, muchos muchos

- 26. Y dijo "no, no, no" (hace sonidos con la boca) dijo "toc toc... no, no selló, dijo ¡chin!
- 27. "Oye, no te bajas de aquí" dijo niño "no" (golpea con el puño en la mesa)
- 28. Se cayó el agua
- 29. E [el] niño se cayó ¡Ih, nostán! [están] este cuento se cabaro [acabado]

3.3.1.4 Transcripción de la narrativa final-Sujeto 2

- 1. Había un niño y su perro viendo su rana en media noche
- 2. Después de eso los dos se fueron a dormir pero la rana se salió del frasco
- 3. Al día siguiente ellos se despertaron y vieron que no estaba
- 4. Buscaban en todas partes de su casa y no lo encontraron
- 5. Salieron para ver si estaba cerca fuera y nada
- 6. Pero el perro se cayó
- 7. Y salieron a buscarlo en muchos lugares
- 8. Ellos estaban gritando muchas veces pero aún no respondía
- 9. Luego había un bosque que vieron
- 10. Y en uno de sus árboles había un panal, el perro buscaba por el panal y el niño buscaba por un agujero
- 11. Luego desde ahí salió pero los dos se espantaron
- 12. El panal se cayó y las abejas intentaban a ir por el perro
- 13. El niño estaba buscando entre muchos árboles
- 14. Pero en uno que encontró había un búho
- 15. Y todas las abejas que cayeron del panal empezaron a perseguir al perro
- 16. El búho siguió siguiendo al niño al seguir buscando

- 17. Se levantó en esta piedra grande siguiendo gritando, el búho estaba observando y el perro ya se salvó de las abejas
- 18. Luego en las piedras había un reno, o no sé que sea, que levantó al perro, que diga, que levantó al niño
- 19. Luego comenzaron a moverse
- 20. Después se detuvieron y el perro y el niño se cayeron
- 21. Solo se ve un árbol
- 22. El perro y el niño cayeron en el agua
- 23. Pero seguían a salvo y muy mojados
- 24. El niño intentó silenciar al perro mientras estaba agarrando un tronco de madera
- 25. Y ahí encontró a la rana
- 26. --
- 27. Y vio que tenía ocho ranas pequeñas como una familia
- 28. Luego el niño y el perro ya se iban con una rana chiquita y ya se estaban despidiendo de él
- 29. --

3.3.2 Procesos cognitivos.

En la evaluación de los procesos cognitivos se establecieron cinco niveles para medir el desempeño de los niños, donde 1 significa extremadamente bajo, 2 bajo, 3 promedio bajo, 4 promedio y 5 por arriba del promedio.

Al iniciar la intervención, la Sujeto 1 no pudo realizar la evaluación estandarizada, por lo que su desempeño en todas las áreas evaluadas fue bajo; al finalizar el programa mejoró en percepción auditiva, atención visual, memoria de codificación (visual-auditiva), memoria de evocación auditiva y lenguaje (repetición-expresión-comprensión) (ver figura 5).

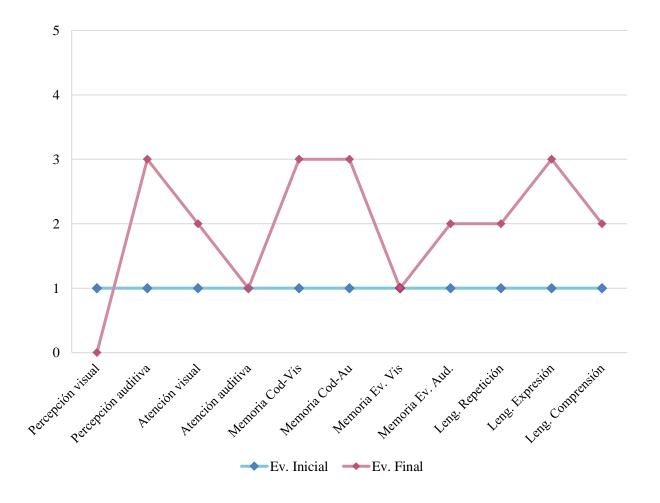


Figura 5. Procesos cognitivos Sujeto 1.

En cuanto al Sujeto 2, al iniciar la intervención tuvo puntajes por arriba del promedio en percepción (visual-auditiva), puntajes promedio en atención, memoria de codificación y de evocación (visuales-auditivas), promedio bajo en lenguaje (repetición-comprensión) y extremadamente bajos en expresión. Al concluir la intervención, su desempeño mejoró en las áreas de percepción y atención (visuales-auditivas), en memoria se mantuvo en el mismo nivel y mejoró en lenguaje (repetición-expresión). En cuanto a comprensión, sus puntajes se mantuvieron en el mismo nivel (ver figura 6).

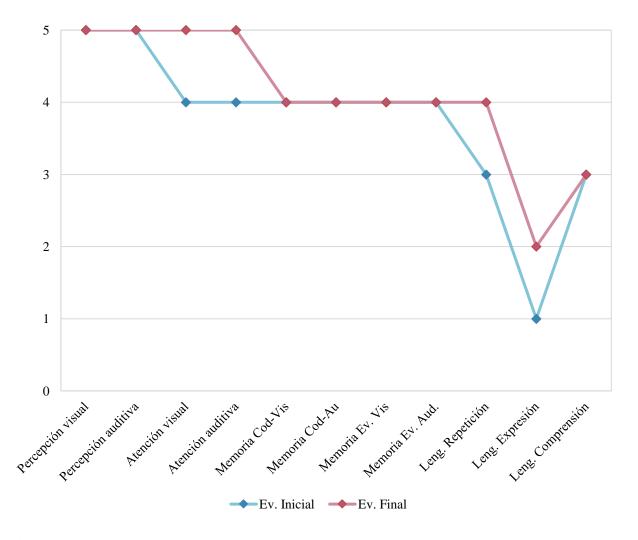


Figura 6. Procesos cognitivos Sujeto 2.

Para valorar el desempeño de los niños en las cinco sesiones, se establecieron niveles, donde 1 significa bajo, 2 regular y 3 alto.

En el caso de la Sujeto 1, se pudo observar que su desempeño en las actividades de dibujo y percepción fue bueno y en las de lenguaje fue regular en todas las sesiones. Hubo una mejoría en las áreas de lectura/narración, escritura, atención, narración y lectura acompañada al finalizar la intervención. En cuanto al proceso de memoria, su desempeño fue variable (ver figura 7).

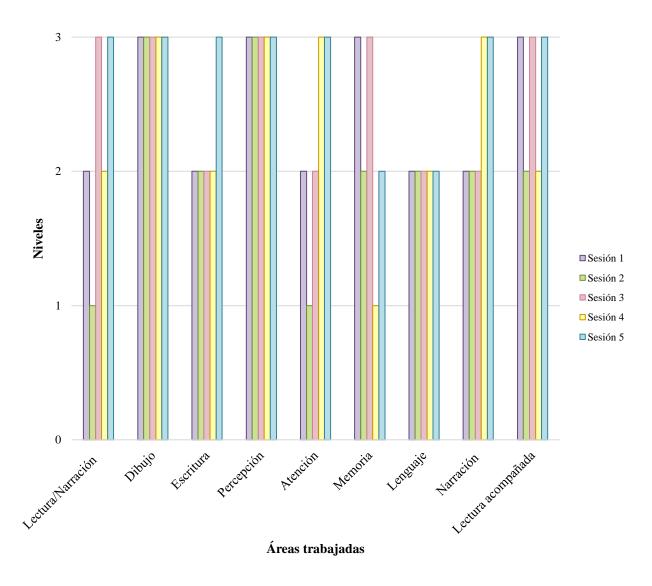


Figura 7. Evaluación de las sesiones individuales, Sujeto 1.

En el caso del Sujeto 2, su desempeño en las actividades de dibujo, percepción y memoria fue bueno en todas las sesiones; hubo una mejoría en las áreas de lectura/narración, escritura, atención, narración y lectura acompañada al finalizar la intervención. En cuanto al proceso de lenguaje, su desempeño fue variable (ver figura 8).

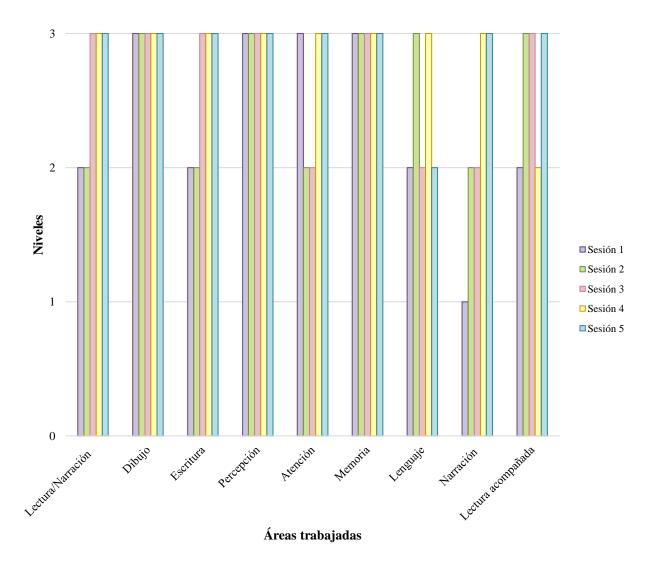


Figura 8. Evaluación de las sesiones individuales, Sujeto 2.

3.3.3 Taller grupal de narración.

Al final de las sesiones, se les entregó a los niños un formato impreso con caritas para que pudieran identificar cómo se sintieron a lo largo del taller, así como sus actividades favoritas y aquellas que no fueron de su agrado. Dado que la Sujeto 1 aún no sabe escribir, se le ayudó a contestar la hoja. En una escala del 1 al 5, siendo 1 muy contenta y 5 enojada, la niña marcó la carita número 1. Se le dificultó comprender el concepto de "gustar" con respecto a las actividades. Su actividad favorita fue la plastilina y lo que menos le gustó fue trabajar con las tareas (Apéndice K).

El Sujeto 2 marcó en su evaluación la segunda carita, que corresponde a contento. Explicó que le gustaron mucho las actividades que hizo. Su actividad favorita fue hacer personajes con plastilina y escribió que no hubo algún ejercicio que no le gustara (Apéndice L).

No obstante, fue posible observar que hubo dificultades para realizar el proyecto narrativo en conjunto. El video elaborado por los niños fue corto y existieron complicaciones para que cada uno se pusiera en el lugar del otro, por lo que los acuerdos fueron nulos.

3.3.4 Opinión de los padres de familia.

Los padres se encontraron presentes en todas las sesiones individuales y grupales. La madre de la Sujeto 1 quedó satisfecha, debido a que las sesiones despertaron en la niña el interés por los cuentos (Apéndice M

Al padre del Sujeto 2 le interesó desde el principio que se trabajara lectura de comprensión y al final de las sesiones su opinión sobre la práctica lectora fue buena, ya que opinó que la lectura beneficia mucho a su hijo, ya que abre su imaginación y es parte importante en el desarrollo del niño (Apéndice N).

Capítulo 4. Discusión y recomendaciones

Las narraciones forman parte de la vida cotidiana. Contar historias, anécdotas y vivencias propias es parte fundamental de la comunicación con las demás personas de nuestros contextos, como el hogar, la escuela y las actividades recreativas. La narración se encuentra presente en nuestra cultura a través de mitos, leyendas, novelas, historias, tragedias, comedias, pinturas, danzas, cine, entre otras actividades.

Narrar historias es parte del ser humano. Por estas razones, la narrativa prevalece en el desarrollo del pensamiento, la socialización y la cognición. Para narrar, es necesario desarrollar habilidades auto-regulativas y de metacognición para lograr diálogos sistemáticos, es decir, para organizar las perspectivas propias que se ven reguladas por la experiencia., y tomar en consideración la perspectiva de otras personas.

En el caso de las personas con trastorno del espectro autista (TEA) esta actividad resulta difícil, debido a que se ha reportado que existen dificultades para posicionarse en el lugar de otros. Por esta razón, las narrativas son un instrumento coherente para indagar acerca de la construcción de los pensamientos en etapas iniciales.

La promoción de la lectura a través del género narrativo puede ser una vía de entrada para fomentar el gusto por textos literarios a través del uso del diálogo y de la investigación. En esta intervención fue posible observar que los dos casos seguidos de manera longitudinal, lograron integrar más elementos a sus narrativas, como el orden canónico, el desarrollo de las temáticas, así como la identificación y descripción de estados mentales.

El acercamiento de los niños a los géneros literarios también pudo verse reflejado en el gusto y la práctica de la lectura dentro de sus características, así como una mejora en el

autoconcepto con respecto a actividades que en un inicio pudieron resultar complicadas para ellos, como enfrentarse a la socialización de las lecturas realizadas.

La práctica constante de la lectura impactó también en el avance cognitivo de los niños, ya que tuvieron mejoras en procesos de percepción, atención, memoria y lenguaje. Estos procesos se vieron reflejados en la construcción de historias con más elementos. Los niños pudieron identificar y crear personajes, así como asimilar elementos centrales en la comprensión de una historia, como gestos e inferencias.

El papel de los padres fue fundamental. Hubo un cambio de perspectiva con respecto a las actividades lectoras en ellos, lo cuál impactó de manera positiva en el favorecimiento de hábitos lectores de los niños.

Por lo anteriormente descrito, es importante elaborar programas de intervención adecuados para niños con trastorno del espectro autista, tomando siempre en consideración sus características individuales, para posteriormente llevarlas a la práctica en la socialización con otros niños.

Capítulo 5. Conclusiones

El género narrativo resulta adecuado para establecer estrategias de fomento a la lectura con niños que tienen indicadores del trastorno del espectro autista. Resulta necesario que los niños lleven un acompañamiento individual que les permita desarrollar procesos cognitivos como la percepción, la atención, la memoria y el lenguaje. Es importante que los niños pongan en práctica habilidades de socialización en la interacción con otros niños.

Las estrategias implementadas pueden ser de tipo lúdico, lo que contribuirá a la visión de la lectura placentera y no por obligación. Deben considerarse factores de tipo ambiental y socioeconómico en la implementación de actividades. El fomento de la lectura por placer beneficia a los niños en su desarrollo integral.

Por lo anteriormente descrito, existe la necesidad de brindar importancia a la promoción lectora en grupos específicos, ya que esta actividad requiere de un acompañamiento constante.

Referencias

- Alcantud, F., Alonso, Y. & Mata, S. (2017). Prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista: Revisión de datos. *Siglo Cero*, 4(47), 7-26.
- Alcaraz, V. (2001). Estructura y función del sistema nervioso. Recepción sensorial y estados del organismo. (2ª ed.). México: El Manual Moderno.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Ángel del, M., & Rodríguez, A. (2007). La promoción de la lectura en México. *Infodiversidad*, 11, 11-40.
- Argüelles, J.D. (2003). ¿Qué leen los que no leen? México: Paidós.
- Asperger, H. (1944). Die "autistischen psychopathen" im Kindesalter. *Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117(1), 132-135.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 30(2), 4.
- Baron-Cohen, S. (1993). Autismo: un trastorno cognitivo específico de "ceguera de la mente". International Review of Psychiatry, 2, 19-33.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. (2000). *Understanding other minds*.

 Perspectives from developmental cognitive neuroscience. Oxford: Oxford University Press.
- Berman, R., & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. New York: Psychology Press.
- Bruner, J. (1995). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.

- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *The British of Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.
- Centro para la Detección y Atención del Autismo. (2013). Servicios para personas con autismo.

 Recuperado de http://www.difver.gob.mx/cedaa/servicios/
- Compte, J. (2017). *Apoyo a la lectura global mediante dispositivos móviles para personas con TEA* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Programa Nacional de Cultura 2015-2018*. México: CONACULTA.
- Cuetos, F. (2009). Psicología de la escritura. (8ª ed.). España: Wolters Kluwer Education.
- Cuetos, F. (2009). Psicología de la lectura. (8ª ed.). España: Wolters Kluwer Education.
- Dakin, S., & Frith, U. (2005). Vagaries of visual perception in autism. *Neuron*, 48(3), 497-507.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Díaz, E., & Andrade, I. (2015). El trastorno del espectro autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 163-181.
- Fernández, S. (2017). Diseño de un club de lectura fácil para jóvenes con trastorno del espectro autista (tesis de pregrado). Universidad de Barcelona, España.
- Ferreiro, E. (1991). Los procesos constructivos de apropiación de la lectoescritura. En E. Ferrerio & M. Gómez-Palacio(Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 128-154). México: Siglo XXI.
- Frith, U. (2003). Autism. Explaining the enigma. Estados Unidos: Blackwell Publishing.

- Fuenmayor, G., & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 22(9), 187-202.
- García, J. (2006). Lectura y conocimiento. Barcelona: Paidós.
- García, J., Domínguez, J., & Pereira, E. (2012). Alteraciones de la sinaptogénesis en el autismo. Implicaciones etiopatogénicas y terapéuticas. *Revista de neurología*, *54*, 41-50.
- Gras-Vincendon, A., Bursztejn, C., & Danion, J. (2008). Functioning of memory in subjects with autism. *L'Encéphale*, *34*(6), 550-556.
- Goodman, K. (1991). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro & M. Gómez-Palacio (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 128-154). México: Siglo XXI.
- James, W. (1989). Principios de psicología. México: Fondo de cultura económica.
- Jimenez, J., & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(45), 1-22.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Journal Nervous Child*, 2, 217-250 Lai, M., Lombardo, M., & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *Lancet*, 374(9701), 1627-1638.
- Lay, I., & Anguiano, M. (2017). Guías para la educación inclusiva: Escuela inclusiva y espectro autista. México: Comité editorial del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.
- Leal, F., Matute, E. & Zarabozo, D. (2004). La transparencia del sistema ortográfico del español de México y su efecto en el aprendizaje de la escritura. *Estudios de Lingüística Aplicada*. 23(42), 127-145.

- Luyster, R., Kadlec, M., Carter, A., & Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 38(8), 1426-1438.
- Matute, E. (2001). Neuropsicología de la lectura. En V. Alcaraz & E. Gumá (Eds.), *Texto de Neurociencias Cognitivas* (pp. 281-306). México: El Manual Moderno.
- Mitchell, D.C. (1982). The process of reading. Chichester: John Wiley v Sons.
- Mody, M., & Belliveau, J. (2013). Speech and language impairments in autism: insights from behavior and neuroimaging. *North American Journal of Medicine & Science*, 5(3), 157-161.
- Mogollón, D. (2016). Estrategias pedagógicas dirigidas a maestros para incentivar la literatura infantil de niños y Sujetos con autismo en educación básica primaria del Instituto Técnico Guaimaral de la ciudad de Cúcuta Norte de Santander. *Hexágono Pedagógico*, 7(1), 192-206.
- Mojica, M. (2012). La inclusión de niños y Sujetos con trastorno del espectro autista en las escuelas en la Ciudad de México (Tesis doctoral). Universidad de Manchester, Inglaterra.
- Mundy, P., Sullivan, L., & Masterogeorge, A. (2009). A parallel and distributed-processing model of joint attention, social cognition and autism. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, 2(1), 2-21.
- Muñino Gil & Montero de Espinosa. (2017). *Leo con Lula*. Recuperado de: https://leoconlula.com/
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achlevement and antecedents of labelling. *Journal of child language*, 5, 1-15.

- Organización Panamericana de la Salud. (1992). Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud (10ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Payá, B., & Fuentes, B. (2007). Neurobiología del autismo: estudio de neuropatología y neuroimagen. *Actas españolas de psiquiatría*, 35, 271-276.
- Piaget, J. (1961). La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Posner, M., & Petersen, S. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*. *13*, 24-42.
- Puente, A., & Ferrando, M. (2000). *Cerebro y lectura*. En Congreso Mundial de Lecto-escritura. Diciembre 2000. Valencia, España.
- Quijada, C. (2008). Espectro autista. Revista chilena de pediatría, 1(79), 86-91.
- Rajendran, G., & Mitchell, P. (2007). Cognitive theories of autism. *Developmental Disorders*, 30(1), 3-14.
- Reyes, M., & Jézabel, A. (2012). *Aprendices visuales*. Recuperado de http://www.aprendicesvisuales.org
- Rivière, A. (1998). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. España: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- Romero, E., & Lozano, A. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje. *Umbral Científico*, *16*, 8-12.
- Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210.

- Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: El Manual Moderno.
- Salazar, S., & Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. Lima: Instituto de libro y la lectura.
- Saldaña, D. (2008). Teoría de la mente y lectura en las personas con trastorno del espectro autista: hipótesis para una relación compleja. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 117-125.
- Shapiro, L., & Hudson, J. (1997). Coherence and cohesion in children's stories. En J.

 Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships* (pp 23-48). Mahwah,

 NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Secretaría de cultura. (2018). *Blog*. Recuperado de:

 https://www.gob.mx/cultura/es/articulos/salas-de-lectura?idiom=es
- Tager-Flusberg, H., & Coronna, E. (2007). Language disorders: autism and other pervasive developmental disorders. *Pediatric Clinics of North America*, *54*(3), 469-481.
- Tirado, M.J. (2013). *Dificultades de comprensión en lectores con trastorno del espectro autista* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- Torres, D. (2015). El juego pintado de azul: desarrollo de la comunicación social y el lenguaje en niños con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) por medio de la participación guiada en actividades lúdicas.
- Valverde, F. (2002). Estructura de la corteza cerebral. Organización intrínseca y análisis comparativo del neocórtex. *Rev Neurol*, *34*(8), 758-780.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*.

 Barcelona: Ediciones B.

Wolf, J., & Paterson, S. (2010). Lifespan aspects of PDD/autism spectrum disorders (ASD). En J.

Donders & S. J. Hunter (Eds.). Principles and Practice of Lifespan Developmental

Neropsychology, (pp. 239-250). Nueva York: Cambridge University Press.

Zappella, M. (2005). Autismo infantil. Siena: Carocci.

Apéndices

Apéndice A. Descripción de sesiones, producciones y cartografía lectora de la Sujeto 1.







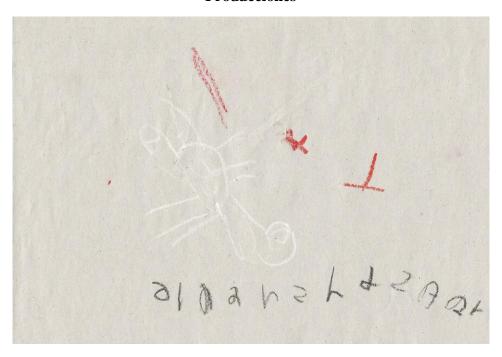
Intervención individual Sujeto 1

	Área	Actividad
Inicio	Lectura/Narración	Narración de cuento "¡Una fábrica de galletas! Milly & Molly".
Desarrollo	Actividad central: Canción de Luis Pescetti "la chivita".	
	Dibujo	Dibujo de cada uno de los personajes que aparecen en la canción.
	Escritura	Escritura del nombre de cada uno de los personajes junto a su dibujo.
	Procesos cognitivos	Percepción Reconocimiento auditivo de los nombres de los personajes para relacionarlos con conceptos visuales (dibujos). Atención Inhibición de estímulos externos para atender los sonidos y realizar las actividades escritas. Memoria Acumulación progresiva de personajes en la historia. Lenguaje Estimulación del lenguaje oral a través del canto.
Final	Lectura acompañada	Lectura del cuento "¡Una fábrica de galletas! Milly & Molly" en compañía de la madre.

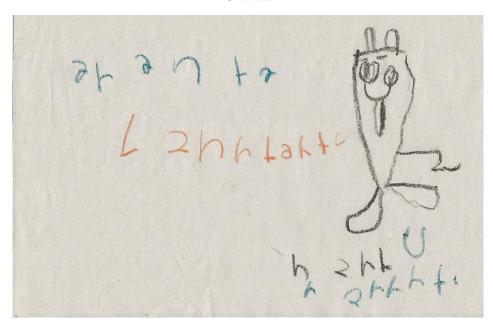




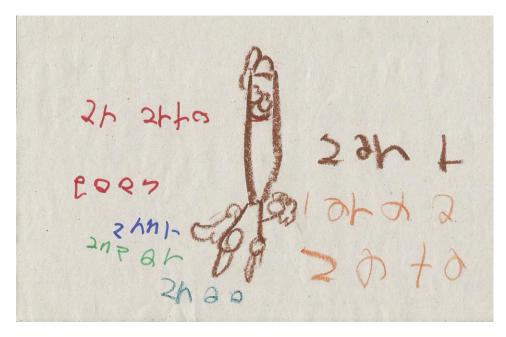




Chivita



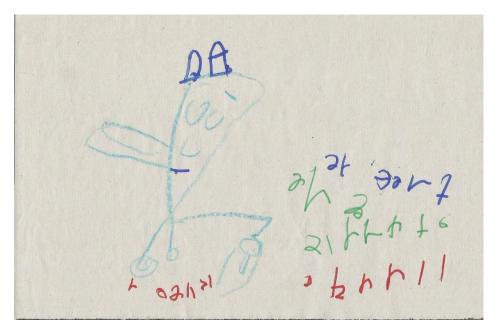
Lobo



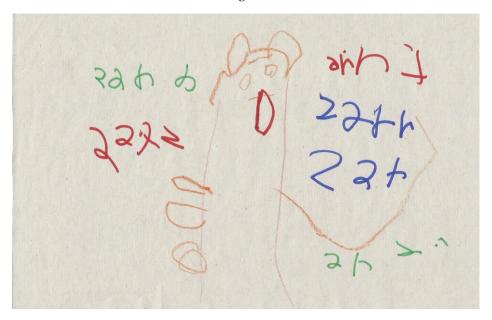
Palo



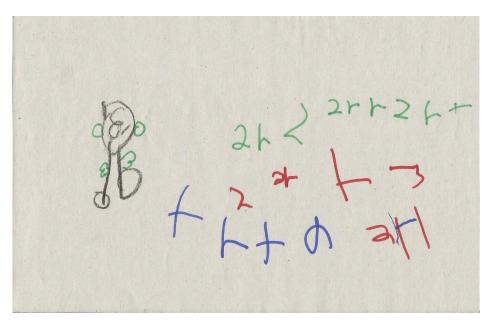
Fuego



Agua



Vaca



Hombre



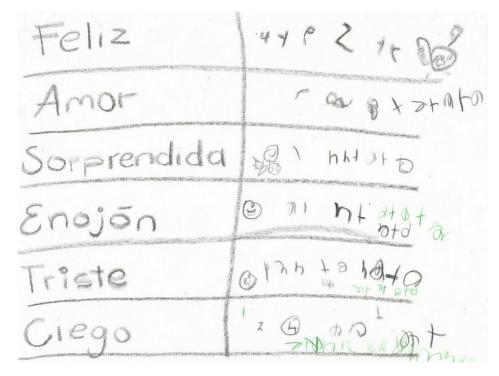




	Área	Actividad
Inicio	Lectura/Narración	Lectura y narración del cuento "¡Una fábrica de galletas! Milly & Molly".
		Asociación de imágenes en categorías con el libro "La familia de los animales salvajes".
		econocimiento de las emociones básicas a través de un go de dados con diferentes categorías.
	Dibujo	Dibujo libre del personaje que más le haya gustado del cuento leído anteriormente: "¡Una fábrica de galletas! Milly & Molly"
	Escritura	Escritura de los nombres de las emociones.
Desarrollo		Percepción Reconocimiento visual de las emociones a través de los dibujos en los dados. Reconocimiento auditivo de los nombres de las emociones.
	Procesos cognitivos	Atención Inhibición de estímulos externos para atender las imágenes, los sonidos y realizar las actividades escritas.
		Memoria Memorización de las emociones básicas y su relación con los nombres escritos.
		Lenguaje Vocabulario.
Final	Lectura acompañada	Revisión de diversos textos y lectura acompañada en compañía de la madre. Los cuentos elegidos por la niña fueron: "China", "El barco en la tierra. Otras voces", y "Los patines. Pesadilla de una bruja".



Dibujo libre



Escritura





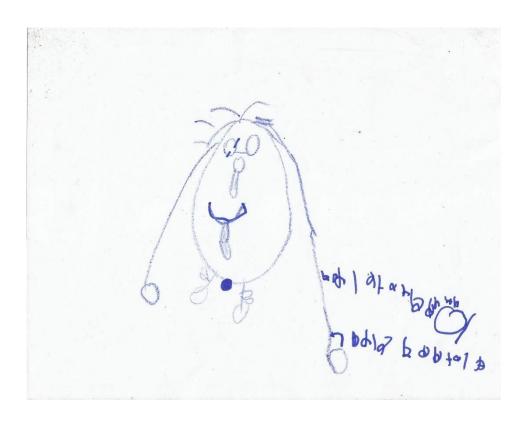


	Área	Actividad
Inicio	Lectura/Narración	Lectura en formato digital del cuento "José en el parque" de la plataforma Aprendices visuales en compañía de la madre. El cuento consta de siete láminas con pictogramas.
	Actividad central	: Dibujar y escribir la historia "José en el parque"
	Dibujo	Dibujo de cada una de las láminas del cuento que se mostraron digitalmente.
	Escritura	Descripción de cada uno de los dibujos del cuento.
Desarrollo	Procesos cognitivos	Percepción Reconocimiento visual de los dibujos y de los pictogramas. Atención Inhibición de estímulos externos para atender los dibujos y para realizar las actividades escritas. Memoria Recobro de la historia para dibujarla y escribir las siete situaciones. Lenguaje Ampliación de vocabulario, relación de dibujos con conceptos escritos para facilitar la comprensión de un cuento.
Final	Lectura acompañada	Lectura del libro "La aventura de Lorenzo" en compañía de la madre.





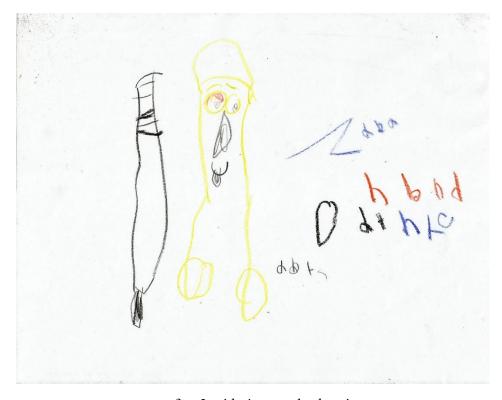




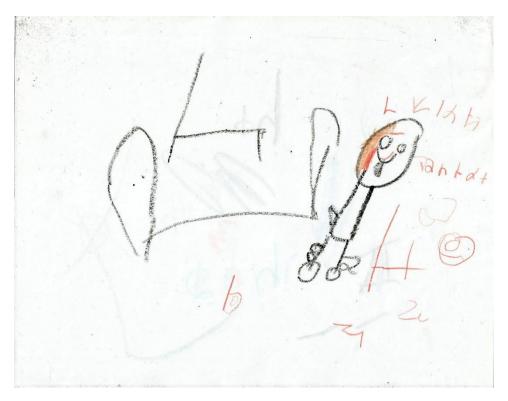
1. José en el parque



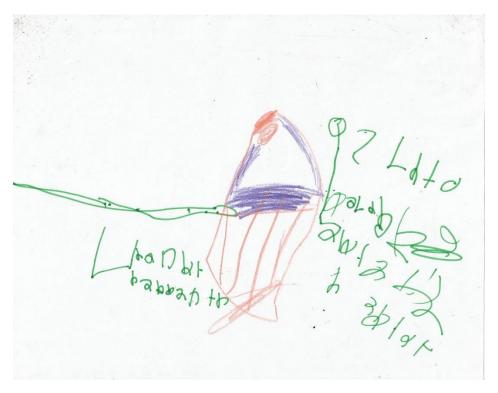
2. ¡Bien! José va al parque



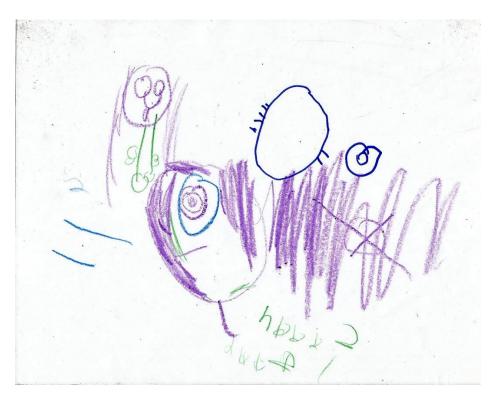
3. José baja por el tobogán



4. José espera en la fila del columpio



5. José juega a los castillos en la arena



6. José juega con su amiga a la pelota



7. ¡Bien! José está contento con sus amigos





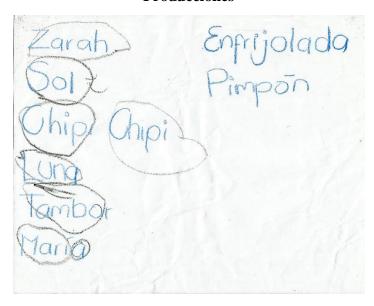


	Área	Actividad
Inicio	Lectura/Narración	Narración del libro "Los días de la semana".
	Actividad central: Identificación y relación entre los personajes de una historia con apoyo del libro "Los días de la semana".	
	Dibujo	Dibujo de los personajes de la historia.
	Escritura	Escritura de los nombres de los personajes y su relación con los demás.
Desarrollo	Procesos cognitivos	Percepción Reconocimiento visual de los personajes de la historia mediante dibujos. Reconocimiento auditivo de la lectura en voz alta. Atención Inhibición de estímulos externos para atender la relación entre los personajes y para realizar las actividades escritas. Memoria Recuerdo de las relaciones entre los personajes y el sentido global de la historia. Lenguaje Estimulación del lenguaje oral a través de la narración y ampliación de léxico mediante la creación de los nombres de los personajes.
Final	Lectura acompañada	Lectura del libro "La aventura de Lorenzo" en compañía de la madre.









Lista de personajes



Zarah



Sol



Chipi Chipi



Luna



Tambor



María



Enfrijolada



Pimpón







	Área	Actividad
Inicio	Lectura/Narración	Narración de la historia contada la sesión pasada: "Los días de la semana".
Desarrollo	Actividad central: Creación de una historia en una plataforma digital con base en el cuento "Los días de la semana".	
	Dibujo, escritura y procesos cognitivos	Elaboración de personajes, paisajes y situaciones en plataformas digitales.
Final	Lectura acompañada	Lectura del cuento "Tom y Tim. Los trucos de magia" en compañía de la madre.









Portada del cuento "Una tarde de parque" realizado por la Sujeto 1







Cartografía lectora Sujeto 1

Texto	Sinopsis
Pittar, G. (2003). ¡Una fábrica de galletas! Milly & Molly. España: Everest.	"Somos diferentes, pero sentimos lo mismo" Así piensan Milly y Molly, protagonistas de estas divertidas historias. Ellas y sus amigos te enseñarán a ser responsable, a proteger el medio ambiente o a ser valiente y decidido cuando no estás seguro de ti mismo. Son aventuras fáciles de leer, con simpáticas ilustraciones. Cada libro te enseñará un valor, y así aprenderás a respetar a los demás y a quererte tal y como eres. Milly, Molly y sus amigos quieren reunir dinero para comprar un trepador. Por eso idean un plan de negocios. Cada uno, de acuerdo a sus habilidades, cumple una función. Tan bien lo hacen, que venden sus galletas a todo el barrio. Valor: La cooperación.
Pratt, L. (2009). <i>China</i> . Londres: Usborne Publishing Ltd.	¿Sabías que en china vive más gente que en ningún otro país del mundo? Con este libro aprenderás muchas cosas sobre los chinos, su historia y sus costumbres, así como sobre las curiosas especies de animales del país. China es uno de los títulos de esta maravillosa colección orientada a niños que empiezan a leer solos.
Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2006). El barco en la tierra. Otras voces. México: CONACULTA.	No cabe duda que el arte desarrolla la agudeza de los sentidos y la riqueza del espíritu. Otras voces es el nombre de esta colección, que tiende puentes entre el arte y las palabras hacia los niños vulnerables. Se trata tal vez de una utopía que puede convocar el entusiasmo y desencadenar la imaginación y la creatividad en busca de caminos distintos, una utopía que restaura el sentido de pertenencia en estos niños, en su reencuentro con la esperanza perdida; que nos permite viajar hacia su interior, hurgar entre sus sueños rotos y pintar de colores su oscuridad; que refrenda su capacidad para aportar y su derecho a hacerlo.

Cuéllar, O. (2007). Los patines, Pesadillas de una bruja. México: Gráficas Monte Albán S.A. de C.V.	¿Qué crees que sueñan las brujas? ¿Cómo imaginas que serán sus pesadillas? Muy sencillo, son como las nuestras, pero al revés. Ellas disfrutan de todo lo que a nosotros nos da miedo y, en cambio, sufren y duermen mal si piensan en encontrarse con niños — una verdadera pesadilla—, o si se imaginan convertidas en reptiles dentro de su propio caldero o en seres llenos de ternura.
Serra, N. (1993). La familia de los animales salvajes. Madrid: LIBSA.	La naturaleza y el mundo animal visto como nunca en una colección de libros con solapas que descubren los datos más increíbles y curiosos. ¿Te gustaría ver de cerca a los animales salvajes? Pues lee y sorpréndete. Cada secuencia consta de dos ilustraciones que aparecen en desorden. Partiendo de la imagen de la izquierda, el niño deberá buscar la otra ilustración que está relacionada con la primera.
Reyes, M., & Jézabel, A. (2012). Aprendices visuales. José en el parque. Recuperado de http://www.aprendicesvisuales.org	Nuestros cuentos se han diseñado teniendo en cuenta las características de los niños con autismo. Ellos son aprendices visuales, por ello utilizamos los pictogramas para que comprendan mejor cada cuento. Además, lo visual es siempre un refuerzo, por ello se utilizan con niños con otras necesidades especiales de aprendizaje o con pre-lectores. Una herramienta de aprendizaje que les encanta a todos los niños. José, el protagonista de nuestros cuentos, nos acerca al aprendizaje a través de cuentos con pictogramas. La colección Aprende contempla 15 cuentos donde nuestros pequeños aprenderán autocuidados, rutinas y emociones. Cuentos con una estructura sencilla para la correcta comprensión y aprendizaje de habilidades básicas.
Ullrich, H. (2003). <i>La aventura de Lorenzo</i> . Bogotá: Grupo Editorial Norma.	Esta vez, el pingüino Lorenzo está deseoso de vivir una aventura. Con la ayuda de su amigo, el señor barbado, viajará a la selva del amazonas en el Brasil y vivirá, sin saberlo, una de las aventuras más emocionantes e increíbles que jamás haya imaginado. Esta hermosa historia es una invitación a la amistad, a emprender y a compartir proyectos comunes y a ser solidarios con los demás.

Carrera, J., Sabate, T., & Culla, R. (1997). *Los días de la semana*. Barcelona: Miguel A. Salvatella S.A.

Esta colección está dirigida a un público que se inicia en la lectura. Entendemos que leer constituye un acto de razonamiento por el cual el lector comprende e interpreta el significado de un texto basándose en sus conocimientos. En consecuencia, el nuevo significado que ha adquirido el lector le perite crear e integrar nuevos conocimientos en sus esquemas mentales.

Bourgoing, P., & Calarnou, Y. (1995). *Tom y Tim. Los trucos de magia*. España: La Galera

Colección Tom y Tim. Los héroes de la primera lectura. Abre el libro, levanta las solapas y descubre el placer de leer sin ayuda una historia llena de humor. De 5 a 8 años. La edad de la primera lectura.







Apéndice B. Descripción de sesiones, producciones y cartografía lectora del Sujeto 2.

Intervención individual Sujeto 2

	Área	Actividad
Inicio	Lectura/Narración	Narración del día del Sujeto 2.
Desarrollo	Actividad central: Creación y descripción de personajes.	
	Dibujo	Representación gráfica de un personaje con base en la descripción oral de otra persona.
	Escritura	Descripción escrita de un personaje con base en el dibujo de otra persona.
	Procesos cognitivos	Percepción
		Percepción auditiva y visual de las características de un personaje en particular.
		Atención Atención selectiva para identificar los detalles de los personajes y relacionarlos con la historia.
		Memoria Recuerdo de los detalles de un personaje para representarlo en dibujo y por escrito.
		Lenguaje Uso del lenguaje oral y escrito.
Final	Lectura acompañada	Lectura del libro "La aventura de Lorenzo" haciendo uso de la mímica.









Catalina

Catalina er una gata de 3
meses cuando nacio su madre
se fue a buscar comida, pero
no regreso luego una Senota
llamodadoña conchita le daba
de comer helado de fresa y
uvos.

Descripción de Catalina



Óscar

Oscar es un gato de 4 meses. Él vivía con sus padres, pero hubo un ataque y un cazador los mató con su pistola. Entonces un señor que se llama Don Miguel lo salvó. Le dio de comer manzanas, helado de vainilla y platanos.



Descripción de Óscar





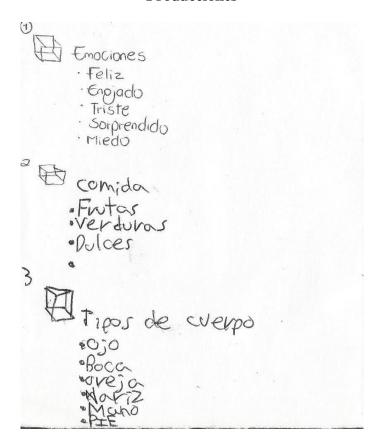


	Área	Actividad
Inicio	Lectura/Narración	Lectura del libro "El mago de Oz".
Desarrollo	Actividad central: Creación de una historia con la ayuda de la utilización de dados con diversas categorías.	
	Dibujo	Dibujo de los elementos de una categoría.
	Escritura	Escritura de los elementos de una categoría y elaboración de una historia con ellos.
	Procesos cognitivos	Percepción Percepción visual de los diferentes dibujos en los dados. Atención Inhibición de estímulos externos para atender a los elementos de los 12 dados. Memoria Recobro de los elementos de tres categorías para integrar un cuento escrito. Lenguaje Uso del lenguaje oral y escrito.
Final	Lectura acompañada	Narración del libro "El mago de Oz" al padre de familia"









Categorías

Habia una vez un volcan que tenia tuercas las tuercas se calleron del volcan y hecho un corazon, luego un pemo que viajapa al mundo por las noches luego un dragon estaba en su camino para que hablen, luego fueron a cenar en una caramientras jugaban con herroduros y comian frutos.

Cuento







	Área	Actividad
Inicio	Lectura/Narración	Lectura, narración y mímica del cuento "Ciringoncias, historia de una escuela ambulante".
	Actividad central: Creación de una historia en una plataforma digital con base en el cuento realizado la sesión pasada.	
Desarrollo	Dibujo, escritura y procesos cognitivos	Elaboración de personajes, paisajes y situaciones en plataformas digitales.
Final	Lectura acompañada	Narración y mímica de la fábula "El cuervo y la zorra" del libro "el zoológico" en compañía del padre.







Producciones







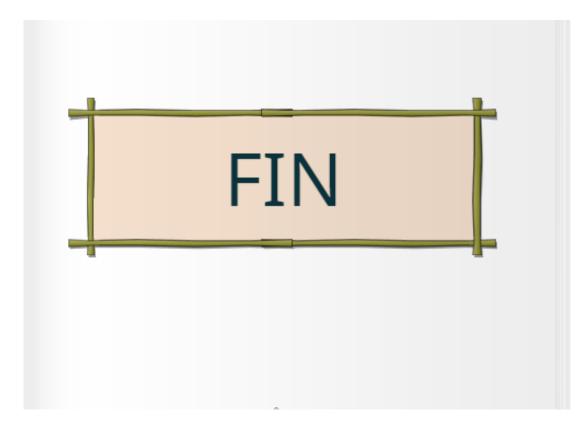


















Intervención individual Sujeto 2

Sesión 4

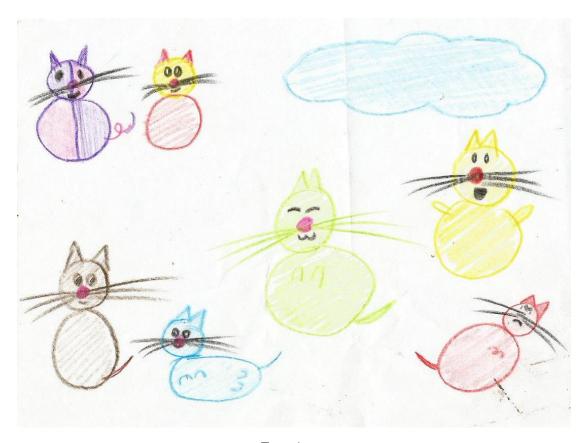
	Área	Actividad	
Inicio	Lectura/Narración	Lectura y reflexión del libro "El cielo está lleno de soles".	
	Actividad central: Reconocimiento de emociones de los diferentes personajes que aparecen en el libro "Dora, la hija del sol".		
	Dibujo	Representación gráfica de las emociones básicas identificadas en la historia.	
	Escritura	Escritura de las emociones básicas identificadas por el Sujeto 2 en sí mismo.	
Desarrollo	Procesos cognitivos	Percepción Identificación de las emociones básicas a partir de la descripción de personajes. Atención Inhibición de estímulos externos para atender a las características de los personajes. Memoria Recobro de las experiencias de la semana para realizar la identificación de emociones en sí mismo. Lenguaje Estimulación del lenguaje oral y escrito.	
Final	Lectura acompañada	Lectura y narración del libro "El cielo está lleno de soles" en compañía del padre de familia.	







Producciones



Emociones







Intervención individual Sujeto 2

Sesión 5

	Área	Actividad	
Inicio	Lectura/Narración	Lectura del libro "El principito".	
	Actividad central: L	ectura continua en voz alta y narración posterior del libro "El principito".	
	Dibujo	Representación de la escena que más haya llamado la atención al niño.	
	Escritura	Escritura de un final alternativo de la historia.	
Desarrollo	Procesos cognitivos	Percepción Percepción auditiva y visual para realizar la lectura en voz alta. Atención Sostenimiento de la concentración para captar los puntos importantes de la historia. Memoria Recobro de las distintas partes de la historia para conformar el sentido global del texto. Lenguaje Estimulación del lenguaje oral.	
Final	Lectura acompañada	Lectura en voz alta del libro al padre de familia.	







Producciones



El principito

Cartografía lectora Sujeto 2

Texto	Sinopsis
Ullrich, H. (2003). <i>La aventura de Lorenzo</i> . Bogotá: Grupo Editorial Norma.	Esta vez, el pingüino Lorenzo está deseoso de vivir una aventura. Con la ayuda de su amigo, el señor barbado, viajará a la selva del amazonas en el Brasil y vivirá, sin saberlo, una de las aventuras más emocionantes e increíbles que jamás haya imaginado. Esta hermosa historia es una invitación a la amistad, a emprender y a compartir proyectos comunes y a ser solidarios con los demás.
Frank, L. (2014). <i>El mago de Oz.</i> México: Editores Mexicanos Unidos, S.A.	Dorothy vive en un pueblo de Kansas, al lado de su perro Toto y de sus abuelos, quienes no hacen caso a sus continuas preguntas. Ante esto, Dorothy desea con todas sus fuerzas vivir en un lugar muy lejano Una tarde, un tornado aparece y hace volar la casa de Dorothy por el aire. Cuando por fin aterriza, se encuentra en la lejana ciudad de Oz, donde vive un mago muy poderoso, capaz de conceder cualquier deseo. Sigue a Dorothy e su viaje por esta tierra fantástica, con personajes singulares y aventuras llenas de acción y misterio.
Velasco, J., & Forest, D. (1976). Estoy aprendiendo. Dibujo, pintura, manualidades. El zoológico. Barcelona: CEAC S.A.	La colección de libros educativos "Estoy aprendiendo" está dedicada a la formación estética y cultural, al estímulo de la memoria y de la imaginación y al desarrollo de las habilidades manuales del niño. Este libro, que ha sido posible gracias a un equipo de artistas, dibujantes y pedagogos del CEAC, incluye unas instrucciones destinadas a los padres, familiares o profesores, con el fin de que puedan orientar el trabajo de los niños.

Ralero, I. (2013). Ciringoncias, historia de una escuela ambulante. España: CELYA	CIRIGONCIAS, Historia de una escuela ambulante, se suma a los cuatro títulos precedentes de la ONG Intermedicción, dentro de su proyecto 'Palabra Libre Libro', dentro del Taller de Literatura Social. Este cuento bellamente ilustrado por Zvezdelina Stoyanova, da rienda suelta a las aventuras de María, una niña que vive en un circo. Su infancia bajo la lona, sus aventuras como trapecista, la biología cantada y las matemáticas bailadas.
Britos, N., & Folgueird, R. (2007). El cielo está lleno de soles. México: Contenidos Estudiantiles Mexicanos, S.A. de C.V.	¿Dónde están las estrellas? ¿Cómo podemos llegar a ellas? ¿Cómo son las cosas en la luna? ¿Te imaginas unas vacaciones en alguna de ellas? ¡¿Vacaciones en el sol?! ¿Cómo es la vida en una estrella? ¡Prepárate para ser un turista del espacio!
Villalba, C. (2003). <i>Dora, la hija</i> de Sol. México: Anaya.	Dora, una niña mulata, y su abuelo viven realquilados en la casa de la Viuda sin Corazón, que los humilla y los espía con su loro Rigoletto. Un compañero de la clase de Dora, Charli, y su Mala Sombra hacen la vida imposible a Dora. Para explicar a la niña por qué el color de su piel es diferente, su abuelo le cuenta que todos venimos de Pinganillo, el volcán de las burbujas. Dora conseguirá vencer las sombras que la atormentan y recuperar la amistad de Charli. Para ello, va a ser fundamental la ayuda de Liang, la cocinera de un restaurante chino.

Saint-Exupéry, A. (2000). *El principito*. Barcelona: Publicaciones y Ediciones Salamandra

El principito es un cuento poético que viene acompañado de ilustraciones hechas con acuarelas por el mismo Saint-Exupéry.11 En él, un piloto se encuentra perdido en el desierto del Sahara después de que su avión sufriera una avería, pero para su sorpresa, es allí donde conoce a un pequeño príncipe proveniente de otro planeta. La historia tiene una temática filosófica, donde se incluyen críticas sociales dirigidas a la «extrañeza» con la que los adultos ven las cosas. Estas críticas a las cosas «importantes» y al mundo de los adultos van apareciendo en el libro a lo largo de la narración.

Apéndice C. Formato adaptado de la Entrevista para el Diagnóstico del Autismo-Revisada (ADI-R).

ADI-R

ENTREVISTA PARA EL DIAGNÓSTICO DEL AUTISMO-REVISADA

Ann Le Couteur, Catherine Lord, Michael Rutter

Nombre:

Fecha de aplicación:		Fecha de nacimiento:
Escuela/Grupo:		Edad:
A. ALTERACIONES CUALITATIVAS I RECÍPROCA (Punto de corte = 10)		
A1. Incapacidad para utilizar conductas no v	verbales en la regu	llación de la interacción
	Algoritmo diagnóstico	Puntuación del algoritmo
50. Mirada directa	g	
51. Sonrisa social		
57. Variedad de expresiones faciales usadas para comunicarse		
pmwoomemou	<u> </u>	TOTAL A1:
A2. Incapacidad para desarrollar relaciones	con sus iguales	
	Algoritmo diagnóstico	Puntuación del algoritmo
49. Juego imaginativo con sus iguales	diagnostico	argoritmo
62. Interés por otros niños		
63. Respuestas a las aproximaciones de otros niños		
64. Juego en grupo con sus iguales		
65. Amistades (5 años o más)		
	•	TOTAL A2:
A3. Falta de goce o placer compartido		
	Algoritmo diagnóstico	Puntuación del algoritmo
52. Mostrar y dirigir la atención		

53. Ofrecimiento para compartir	
54. Busca compartir su deleite o goce con	
otros	
	TOTAL A3:

A4. Falta de reciprocidad socio-emocional			
	Algoritmo	Puntuación del	
	diagnóstico	algoritmo	
31. Uso del cuerpo de otra persona para			
comunicarse			
55. Ofrecimiento de consuelo			
56. Calidad de los acercamientos sociales			
58. Expresiones faciales inapropiadas			
59. Cualidad apropiada de las respuestas			
sociales			
		TOTAL A4:	
		TOTAL A:	

B. ALTERACIONES CUALITATIVAS DE LA COMUNICACIÓN (Punto de corte = 8)

-	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
42. Señalar para expresar interés		
43. Asentir con la cabeza		
44. Negar con la cabeza		
45. Gestos convencionales/Instrumentales		
	•	Total B1:
B4. Falta de juego imaginativo o juego soci	al limitativo, espont	áneo y variado
	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
47. Imitación espontánea de acciones		
48. Juego imaginativo		
61. Juego social imitativo		
		Total B4:

B2. Incapacidad relativa para iniciar o sostener un intercambio conversacional			
	Algoritmo	Puntuación del	
	diagnóstico	algoritmo	
34. Verbalización social/charla			
35. Conversación recíproca			
	·	Total B2:	
B3. Habla estereotipada, repetitiva e idiosi	ncrásica		
	Algoritmo	Puntuación del	
	diagnóstico	algoritmo	
33. Expresiones estereotipadas y ecolalia			
diferida			
36. Preguntas o expresiones inapropiadas			
37. Inversiones de pronombres			
38. Neologismos/Lenguaje idiosincrásico			
		Total B3:	
		TOTAL B:	

C. PATRONES DE CONDUCTA RESTRINGIDOS, REPETITIVOS Y ESTEREOTIPADOS (Punto de corte = 3)

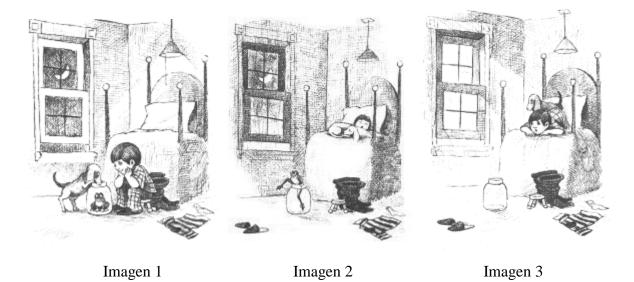
C1. Preocupación absorbente o patrón de intereses circunscritos			
	Algoritmo	Puntuación del	
	diagnóstico	algoritmo	
67. Preocupaciones inusuales			
68. Intereses circunscritos (>3 años)			
		Total C1:	
C2. Adhesión aparentemente compulsiva a	rutinas no funcion	ales	
	Algoritmo	Puntuación del	
	diagnóstico	algoritmo	
39. Rituales verbales			
70. Compulsiones/Rituales			
		Total C2:	
C3. Manierismos motores, estereotipados y	repetitivos		
	Algoritmo	Puntuación del	
	diagnóstico	algoritmo	
77. Manierismos de manos y dedos			
78. Otros manierismos complejos o			
movimientos estereotipados del cuerpo			
		Total C3:	

C4. Preocupaciones con partes de objetos o elementos no funcionales de los materiales			
	Algoritmo Puntuación del		
	diagnóstico	algoritmo	
69. Uso repetitivo de objetos o interés en partes de objetos			
71. Intereses sensoriales inusuales			
	•	Total C4:	
		TOTAL C:	

D. ALTERACIONES EN EL DESARROLLO EVIDENTES A LOS 36 MESES O ANTES (Punto de corte = 1)

Subcategoría	Meses	Algoritmo diagnóstico	Puntuación del algoritmo
2. Edad en la que los padres lo notaron por			
primera vez (si <36 meses puntuar 1)			
9. Edad de las primeras palabras (si >24			
meses, puntuar 1)			
10. Edad de las primeras frases (si >33,			
puntuar 1)			
86. Edad en que la anormalidad se hizo			
evidente por primera vez (si el código fue 3 o			
4, puntuar 1)			
87. Juicio del evaluador sobre la edad en que			
se manifestaron por primera vez las			
anormalidades (si <36 meses, puntuar 1)			
			TOTAL D:

Apéndice D. Imágenes del libro Frog, where are you?





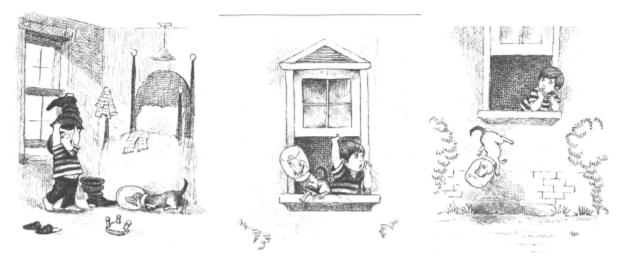


Imagen 4 Imagen 5 Imagen 6



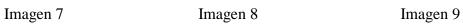




Imagen 10 Imagen 11 Imagen 12

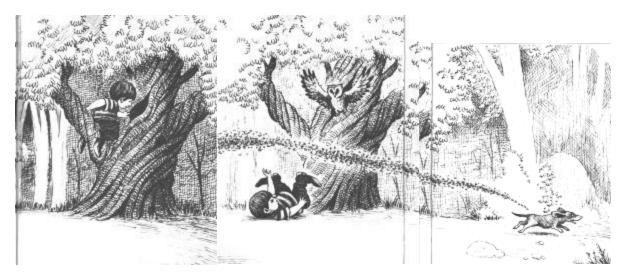
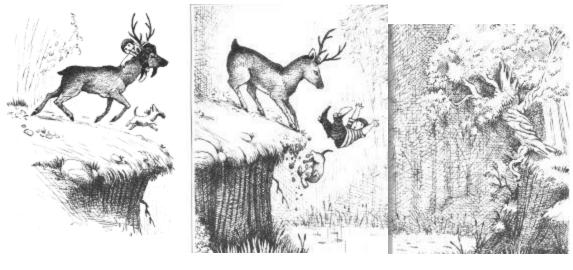


Imagen 13 Imagen 14 Imagen 15



Imagen 16 Imagen 17 Imagen 18



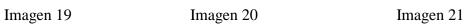




Imagen 22 Imagen 23 Imagen 24

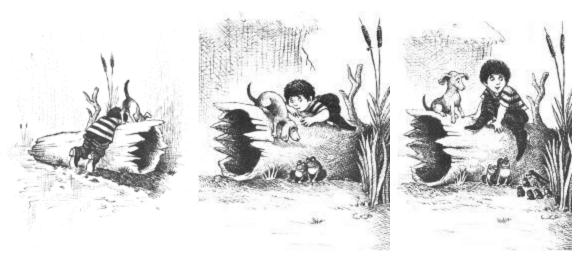


Imagen 25 Imagen 26 Imagen 27



Imagen 28 Imagen 29

Apéndice E. Diagnóstico, entrevista ADI-R. Sujeto 1.

A. ALTERACIONES CUALITATIVAS DE LA INTERACCIÓN SOCIAL RECÍPROCA (Punto de corte = 10)

A1. Incapacidad para utilizar conductas no v	erbales en la regula	ción de la interacción
Social	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
50. Mirada directa	0	0
51. Sonrisa social	1	1
57. Variedad de expresiones faciales usadas para comunicarse	0	0
para comanicance		TOTAL A1: 1
A2. Incapacidad para desarrollar relaciones o	con sus iguales	TOTAL TILL
	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
49. Juego imaginativo con sus iguales	1	1
62. Interés por otros niños	1	1
63. Respuestas a las aproximaciones de otros niños	1	1
64. Juego en grupo con sus iguales	1	1
65. Amistades (5 años o más)	1	1
		TOTAL A2: 5
A3. Falta de goce o placer compartido		
	Algoritmo diagnóstico	Puntuación del algoritmo
52. Mostrar y dirigir la atención	2	2
53. Ofrecimiento para compartir	0	0
54. Busca compartir su deleite o goce con otros	2	2
		TOTAL A3: 4
A4. Falta de reciprocidad socio-emocional		
•	Algoritmo diagnóstico	Puntuación del algoritmo
31. Uso del cuerpo de otra persona para comunicarse	1	1
55. Ofrecimiento de consuelo	0	0
56. Calidad de los acercamientos sociales	2	2
58. Expresiones faciales inapropiadas	0	0
59. Cualidad apropiada de las respuestas sociales	2	2
		TOTAL A4: 5
		TOTAL A: 15

B. ALTERACIONES CUALITATIVAS DE LA COMUNICACIÓN (Punto de corte = 8)

B1. Falta o retraso del lenguaje hablado e in	canacidad nara con	nnensar esta falta
mediante gestos	cupuciana para con	
3	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
42. Señalar para expresar interés	1	1
43. Asentir con la cabeza	0	0
44. Negar con la cabeza	0	0
45. Gestos convencionales/Instrumentales	1	1
		Total B1: 2
B4. Falta de juego imaginativo o juego social	l limitativo, espontá	ineo y variado
	Algoritmo diagnóstico	Puntuación del algoritmo
47. Imitación espontánea de acciones	1	1
48. Juego imaginativo	0	0
61. Juego social imitativo	1	1
		Total B4: 2
B2. Incapacidad relativa para iniciar o soste	ner un intercambio	conversacional
	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
34. Verbalización social/charla	2	2
35. Conversación recíproca	2	2
		Total B2: 4
B3. Habla estereotipada, repetitiva e idiosino	erásica	
	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
33. Expresiones estereotipadas y ecolalia diferida	0	0
36. Preguntas o expresiones inapropiadas	1	1
37. Inversiones de pronombres	0	0
38. Neologismos/Lenguaje idiosincrásico	0	0
		Total B3: 1
		TOTAL B: 9

C. PATRONES DE CONDUCTA RESTRINGIDOS, REPETITIVOS Y ESTEREOTIPADOS (Punto de corte = 3)

C1. Preocupación absorbente o patrón de intereses circunscritos		
	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
diagnóstico algoritmo Preocupaciones inusuales 0 0		
68. Intereses circunscritos (>3 años)	0	0
	_	Total C1: 0

C2. Adhesión aparentemente compulsiva a	a rutinas no funcion	ales
-	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
39. Rituales verbales	0	0
70. Compulsiones/Rituales	0	0
		Total C2: 0
C3. Manierismos motores, estereotipados	y repetitivos	
-	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
77. Manierismos de manos y dedos	1	1
78. Otros manierismos complejos o	0	0
movimientos estereotipados del cuerpo		
		Total C3: 1
C4. Preocupaciones con partes de objetos	o elementos no func	ionales de los materiales
	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
69. Uso repetitivo de objetos o interés en	2	2
partes de objetos		
71. Intereses sensoriales inusuales	0	0
	·	Total C4: 2
		TOTAL C: 3

D. ALTERACIONES EN EL DESARROLLO EVIDENTES A LOS 36 MESES O ANTES (Punto de corte = 1)

Subcategoría	Meses	Algoritmo diagnóstico	Puntuación del algoritmo
2. Edad en la que los padres lo notaron por	-	0	0
primera vez (si <36 meses puntuar 1)			
9. Edad de las primeras palabras (si >24	10	0	0
meses, puntuar 1)			
10. Edad de las primeras frases (si >33,	12	0	0
puntuar 1)			
86. Edad en que la anormalidad se hizo	-	0	0
evidente por primera vez (si el código fue 3 o			
4, puntuar 1)			
87. Juicio del evaluador sobre la edad en que	-	0	0
se manifestaron por primera vez las			
anormalidades (si <36 meses, puntuar 1)			
			TOTAL D: 0

Apéndice F. Diagnóstico, entrevista ADI-R. Sujeto 2.

A. ALTERACIONES CUALITATIVAS DE LA INTERACCIÓN SOCIAL RECÍPROCA (Punto de corte = 10)

A1. Incapacidad para utilizar conductas no ve	erbales en la regula	ción de la interacción
	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
50. Mirada directa	1	1
51. Sonrisa social	2	2
57. Variedad de expresiones faciales usadas	1	1
para comunicarse		
		TOTAL A1: 4
A2. Incapacidad para desarrollar relaciones c	on sus iguales	
	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
49. Juego imaginativo con sus iguales	1	1
62. Interés por otros niños	8	0
63. Respuestas a las aproximaciones de otros	1	1
niños		
64. Juego en grupo con sus iguales	1	1
65. Amistades (5 años o más)	1	1
		TOTAL A2: 4
A3. Falta de goce o placer compartido		
	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
52. Mostrar y dirigir la atención	1	1
53. Ofrecimiento para compartir	1	1
54. Busca compartir su deleite o goce con	1	1
otros		
		TOTAL A3: 3
A4. Falta de reciprocidad socio-emocional		
	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
31. Uso del cuerpo de otra persona para	1	1
comunicarse		
55. Ofrecimiento de consuelo	0	0
56. Calidad de los acercamientos sociales	1	1
58. Expresiones faciales inapropiadas	1	1
59. Cualidad apropiada de las respuestas	2	2
sociales		
		TOTAL A4: 4
		TOTAL A: 15

B. ALTERACIONES CUALITATIVAS DE LA COMUNICACIÓN (Punto de corte = 8)

B1. Falta o retraso del lenguaje hablado e in	ncapacidad para co	mpensar esta falta
mediante gestos	•	-
· ·	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
42. Señalar para expresar interés	0	0
43. Asentir con la cabeza	0	0
44. Negar con la cabeza	0	0
45. Gestos convencionales/Instrumentales	1	1
	•	Total B1: 1
B4. Falta de juego imaginativo o juego socia	al limitativo, espont	áneo y variado
	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
47. Imitación espontánea de acciones	0	0
48. Juego imaginativo	1	1
61. Juego social imitativo	1	1
	•	Total B4: 2
B2. Incapacidad relativa para iniciar o sost	ener un intercambi	o conversacional
	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
34. Verbalización social/charla	1	1
35. Conversación recíproca	1	1
		Total B2: 2
B3. Habla estereotipada, repetitiva e idiosir	crásica	
	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
33. Expresiones estereotipadas y ecolalia diferida	0	0
36. Preguntas o expresiones inapropiadas	1	1
37. Inversiones de pronombres	0	0
38. Neologismos/Lenguaje idiosincrásico	2	2
		Total B3: 3
		TOTAL B: 8

C. PATRONES DE CONDUCTA RESTRINGIDOS, REPETITIVOS Y ESTEREOTIPADOS (Punto de corte = 3)

C1. Preocupación absorbente o patrón de intereses circunscritos		tos
	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
67. Preocupaciones inusuales	2	2
68. Intereses circunscritos (>3 años)	1	1
		Total C1: 3

C2. Adhesión aparentemente compulsiva a	a rutinas no funcion	ales
-	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
39. Rituales verbales	0	0
70. Compulsiones/Rituales	2	2
		Total C2: 2
C3. Manierismos motores, estereotipados	y repetitivos	
	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
77. Manierismos de manos y dedos	2	2
78. Otros manierismos complejos o	0	0
movimientos estereotipados del cuerpo		
		Total C3: 2
C4. Preocupaciones con partes de objetos	o elementos no func	ionales de los materiales
	Algoritmo	Puntuación del
	diagnóstico	algoritmo
69. Uso repetitivo de objetos o interés en	1	1
partes de objetos		
71. Intereses sensoriales inusuales	1	1
	·	Total C4: 2
		TOTAL C: 9

D. ALTERACIONES EN EL DESARROLLO EVIDENTES A LOS 36 MESES O ANTES (Punto de corte = 1)

Subcategoría	Meses	Algoritmo diagnóstico	Puntuación del algoritmo
2. Edad en la que los padres lo notaron por	-	0	0
primera vez (si <36 meses puntuar 1)			
9. Edad de las primeras palabras (si >24	10	0	0
meses, puntuar 1)			
10. Edad de las primeras frases (si >33,	12	0	0
puntuar 1)			
86. Edad en que la anormalidad se hizo	-	0	0
evidente por primera vez (si el código fue 3 o			
4, puntuar 1)			
87. Juicio del evaluador sobre la edad en que	-	0	0
se manifestaron por primera vez las			
anormalidades (si <36 meses, puntuar 1)			
			TOTAL D: 0

Apéndice G. Actividades realizadas con la Sujeto 1.

























Apéndice H. Actividades realizadas con el Sujeto 2.



















Apéndice I. Realización de proyecto grupal de narración.









Apéndice J. Actividades de promoción lectora realizadas en el taller grupal de narración.

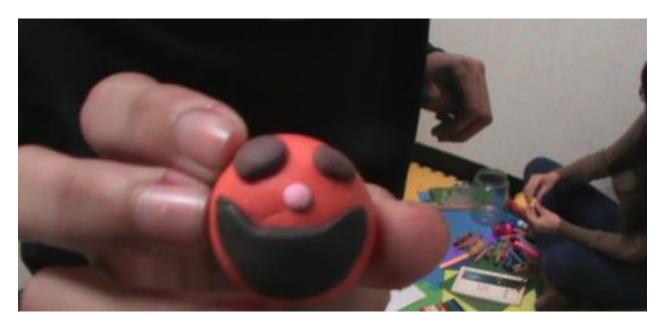












Apéndice K. Autoevaluación en el taller grupal de narración-Sujeto 1.

Mi nombre es:		
	*	
Hoy me sentí:		
	-	
	A Section 1	
Porque:		
Forque está bonito.		
*		
Mi actividad favorita fue:		
La plastilina,		
La actividad que menos me	austá fue:	
Trabajar de las fareas.		
margian de las jaleas.	<u>x</u>	

Apéndice L. Autoevaluación en el taller grupal de narración-Sujeto 2.

Mi nombre es:	9 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3	8 M My 19		
Hoy me sentí:			- · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	
Porque:				
Porque me g actividades	que hice.	mucho la		II #
Mi actividad favo	orita fue:			
fersonajer co	n plantil	inc.		
La actividad que	menos me d	austó fue:		
Ningunay todas				

Apéndice M. Opinión de la madre de familia-Sujeto 1.

	Mi nombre es
	El nombre de mi hijo/a es:
	O O
	¿Qué espera usted de las sesiones individuales que su hijo/a ha tenido previamente?
	Que aprenda a escuchar pora comprender y analizar a través de las lectoras y convivencias con la Rescologa.
1	convivencies con la Psicologa.
	¿Qué espera del taller en grupo?
	Que al convivir con otros ninos aprenda que al convivir con otros ninos aprenda que comporter.
	coopaar trabajar en equipo de
	¿Qué actividades le gustaría que se realizaran con su hijo/a?
	Leer mes cleventes y guiza algun teatometaje que le lame la aterción edocativo pl comentato con
	que le l'ame la aterción edicativo pl comentato con
	ella.
	¿Considera que la lectura es una práctica que puede favorecer a su hijo/a? ¿De qué manera?
	De todos las tormas, si, leer leabrirra in nundo enorme lono de todo tipo de posibilidades,
	que la havian queier leer mas para muestigar y aprender.
	que la havian quelex leel mas paia moestigar y aprender.
	Comentarios:
	mou amablement le practicaion acco le del electro que
	contenta de venir a "Washington" dans ella llama al
	Laboratore de Parcobiología, le agrado mucho,
	la Psic Cavia C. siempre muy atenta anable y poctante
	Me hija desde el dia 4 después del electio que moy amablemente le practicaión aca, lugo teliz, siempre achenta de venir a "Washington" aomo ella llama al Laboratoro de Percobiología, le agrado mucho. la Perc lavia a siempre muy atenta amable y pociente. el venir aca ha despritado en ella el intros por los cuentos y eso me hace muy feliz.

Apéndice N. Opinión del padre de familia-Sujeto 2.

Mi nombre es	
El nombre de mi hijo/a es:	
¿Qué espera usted de las sesiones individuales que su hijo/a ha tenido previamente?	
Que le sirvan para socializar, expresarse mejor	
en diferentes circunstancias. Esperaba que	
leyera un poco y le sirviera para	
comprender la lectura.	
¿Qué espera del taller en grupo? Que vaya desenvolvi éndose mejor, ya	
que le cuesta comunicarse la mayor parte	
del tiempo	
del meny	
¿Qué actividades le gustaría que se realizaran con su hijo/a?	
Lectura de comprensión, es alan no a	
Lectura de comprensión, es algo que a le cuesta mucho trabajo, el comprender lo que pasa en ciertas	
comprender la que pasa en ciertas	
situationes que lee, ya que desconoce muchas palabras.	
¿Considera que la lectura es una práctica que puede favorecer a su hijo/a? ¿De qué manera?	
Mucho, ye que abre su imaginación y	
es parte importante en el desarrollo	
del niño.	
Comentarios: Las actividades nuevas y variadas llaman	
a tención de	
gustan los retos y las situaciones que	
le permiten ganar.	
	9.8