

**Desarrollo de la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios en
estudiantes con TEA del Liceo de Moravia durante el ciclo lectivo 2020 -2021**

Tesis presentada en la
División de Educología
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar por el grado en Licenciatura en
Pedagogía con énfasis en Didáctica

Amanda Garita Matamoros
Débora Madrigal Jiménez

Abril, 2022

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN CIDE

DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA CON ÉNFASIS EN DIDÁCTICA

“DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS Y NO LITERARIOS EN ESTUDIANTES TEA DEL LICEO DE MORAVIA DURANTE EL CICLO LECTIVO 2020-2021”

ESTUDIANTES:

AMANDA CAROLINA GARITA MATAMOROS

DÉBORA MELISSA MADRIGAL JIMÉNEZ

SE HACE CONSTANCIA DE QUE EL PRESENTE TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN MODALIDAD TESIS FUE APROBADO MEDIANTE SESIÓN PRESENCIAL REALIZADA EL 26 DE OCTUBRE DEL 2022 A LAS 10 A.M. EN SALÓN MULTIUSO DE LA BIBLIOTECA CIDE.

COMITÉ EVALUADOR SE CONFORMÓ DE LA SIGUIENTE MANERA:

MED. EDGAR MARTIN VARGAS AVILA	TUTOR
MED. OLGA GUEVARA ALVAREZ	ASESORA
MED. MARCO LÓPEZ SALAS	ASESOR
MED. MARÍA JESÚS ZÁRATE MONTERO	REPRESENTANTE DECANATO
MED. MARCELA GARCÍA BORBÓN	REPRESENTANTE EDUCOLOGÍA

FIRMA DE LA DIRECTORA DE LA UNIDAD ACADÉMICA

Dedicatoria

Dedicamos este logro primeramente a Dios y, en segundo lugar, a nuestros padres: por parte de la familia de Débora Madrigal Jiménez a Lizbeth Jiménez Jiménez y a Erick Madrigal Loria; asimismo, por parte de la familia de Amanda Garita Matamoros a Carolina Matamoros Rodríguez, porque ellos nos brindaron un acompañamiento valioso e incondicional en el desarrollo de este trabajo. De la misma manera, cabe mencionar que, cada persona mencionada anteriormente, ha sido un motor de motivación excepcional para alcanzar y luchar por nuestras metas y deseos de superación, pues debido a ello, nos fortalecieron con el fin de crecer no solo profesional, sino también espiritual y personalmente.

Agradecimiento

Agradecemos a los mediadores: Jonathan Fonseca Carballo con quien iniciamos la trayectoria de este trabajo y a nuestro tutor Martín Vargas con quien continuamos enriqueciendo y dándole más forma a dicha tesis, por el apoyo que nos brindaron durante todo el proceso, ya que sus aportes y críticas constructivas sirvieron como una base para finalizar esta etapa tan importante; especialmente a nuestro tutor, pues, a pesar del contexto de pandemia en el que nos hallamos, continuó ofreciéndonos su perspectiva y consejos ya no en un plano presencial sino virtual, es decir, su acompañamiento fue excepcional.

Resumen

Desarrollo de la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios en estudiantes con TEA del Liceo de Moravia durante el ciclo lectivo 2020 -2021

La presente investigación aborda el desarrollo de la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios en un grupo de estudiantes con Trastorno Espectro Autista (TEA) de tercer ciclo en un colegio diurno académico de la provincia de San José durante el ciclo lectivo 2020. Dicha propuesta surgió a partir de una pre- investigación realizada durante un seminario del Bachillerato en la Enseñanza del Español de la Universidad Nacional de Costa Rica, en el cual se observó la carencia de “estrategias didácticas transformadoras” para la comprensión de textos literarios y no literarios en estudiantes con desarrollo típico, lo que nos llevó a visualizar más a profundidad a los sectores con necesidades especiales como la población con TEA, los cuales tienen aún menos recursos significativos a su alcance en el área de la comprensión lectora que los discentes con un desarrollo típico. Esta necesidad, también se constató durante en proceso de revisión de los antecedentes o estado del arte.

El principal objetivo de este estudio es contribuir en la mejora de la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios de un grupo de estudiantes de tercer ciclo con TEA del colegio seleccionado en el ciclo lectivo 2020, mediante la formulación de una estrategia didáctica desde la Enseñanza del Español.

Este trabajo demuestra que los estudiantes con condiciones especiales, como la población con TEA, requieren del desarrollo de estrategias eficaces y significativas para la comprensión de textos literarios y no literarios a cabalidad, especialmente el nivel inferencial el cual se les dificulta más. Toda la información y los datos que se obtuvieron mediante entrevistas semiestructuradas a docentes, personas encargadas y los propios estudiantes participantes. Aunado a esto se aplicó una prueba de comprensión lectora a los dos estudiantes colaboradores con TEA. De esta manera, los instrumentos y técnicas

implementadas permitieron comprender la realidad y las necesidades socioeducativas de los estudiantes con esta respectiva condición para lograr un proceso adecuado en la lectura.

Palabras claves: estrategia didáctica, textos literarios y no literarios, comprensión lectora, Trastorno Espectro Autista (TEA).

Tabla de Contenido

Dedicatoria	v
Agradecimiento	v
Resumen	vi
Lista de abreviaturas	xii
Capítulo I	1
Introducción	1
Descripción, contextualización y formulación del problema	1
Problema de investigación	6
Antecedentes	7
Antecedentes internacionales	8
Antecedentes nacionales	39
Antecedentes institucionales	48
Justificación	52
Objetivos	56
Objetivo general	56
Objetivos específicos	56
Capítulo II	57
Referente teórico	57
Trastorno del Espectro Autista	57
Textos literarios y no literarios	64
Competencia lectora	65
Pedagogía y Didáctica	72
Estrategias didácticas	78
Enseñanza y aprendizaje	80
Teoría de la Mente	81
Capítulo III.	84
Referente metodológico	84
Paradigma de investigación	84
Enfoque de investigación	85
Diseño investigación-acción	87

Participantes	90
Categorías de análisis	90
Estrategias metodológicas	93
Técnicas e instrumentos	94
Consideraciones éticas	97
Capítulo IV	99
Interpretación y análisis de resultados	99
Historia y principales características del Liceo de Moravia	5
Principales características socioeducativas del grupo de estudiantes con TEA participantes de la investigación	102
Ámbito personal	104
Ámbito familiar y social	105
Ámbito educativo	110
Condiciones que experimentan los estudiantes en la comprensión de lectura	118
Vínculo de los estudiantes participantes con la lectura	119
Resultados obtenidos de la prueba de comprensión lectora:	129
Principales hallazgos de las entrevistas realizadas a los estudiantes y resultados de la ejecución de la prueba de comprensión lectora	140
Estrategia didáctica para la comprensión lectora de textos literarios y no literarios de estudiantes de secundaria con TEA	142
Descripción del proceso de triangulación y elementos por considerar	143
Propuesta de estrategia didáctica para la comprensión lectora de estudiantes de secundaria con TEA	151
Capítulo V	161
Conclusiones	161
Capítulo VI	164
Recomendaciones	164
Referencias bibliográficas	166
Anexos	174
Cronograma de trabajo	213

Índice de tablas

Tabla 1	
<i>Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo.</i>	62
Tabla 2	
<i>Cualidades del niño Asperger</i>	64
Tabla 3	
<i>Perspectivas sobre el desempeño de los estudiantes participantes en la comprensión de lectura</i>	124
Tabla 4	
<i>Perspectivas sobre el desempeño de los estudiantes participantes en la comprensión de lectura</i>	127
Tabla 5	
<i>Aportes de diferentes autores en la comprensión de lectura en estudiantes con TEA</i>	151

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Propuesta didáctica para el mejoramiento la comprensión lectora de la población con TEA en secundaria. Elaboración propia a partir de los hallazgos de esta investigación	152
---	-----

Lista de abreviaturas

CIE	Clasificación Nacional de Enfermedades
DMS	Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales
MEP	Ministerio de Educación Pública
TEA	Trastorno del Espectro Autista

Capítulo I Introducción

Tema

Desarrollo de la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios en estudiantes con TEA del Liceo de Moravia durante el ciclo lectivo 2020 -2021

Descripción, contextualización y formulación del problema

Esta investigación surgió a raíz de los escasos estudios que existen en Costa Rica para el abordaje de la competencia lectora en estudiantes diagnosticados con Trastorno Espectro Autista (TEA) en la Educación Secundaria. En este sentido, la búsqueda de estrategias de mediación didáctica a partir del contexto nacional resultó fundamental, con el fin de que esta población se encuentre en igualdad de condiciones con los demás estudiantes para afrontar los retos que implica leer y comprender un texto literario y no literario. De aquí la relevancia de que la comunidad docente aprenda a trabajar con estudiantes TEA, con el fin de obtener un proceso educativo óptimo y de esta manera, ayudar a superar las barreras que les impiden desarrollar adecuadamente los procesos educativos en los que se hallan inmersos.

Según Andrade (2011), la educación es un derecho para todo ser humano y, por lo tanto, se debe proporcionar en igualdad de condiciones sin ningún tipo de segregación por el hecho de poseer una discapacidad. (p.2)

A partir de los estudios encontrados como antecedentes (los cuales se podrán consultar más adelante en este capítulo), se observó que todavía se requieren más apoyos didácticos para solventar las necesidades del estudiantado con TEA al interactuar con un texto literario o no literario a plenitud, porque lamentablemente la mayoría de estrategias que han planteado diversos trabajos para mejorar la comprensión de lectura están enfocadas en una población estudiantil con desarrollo típico que se supone libre de cualquier barrera cognitiva para enfrentar ese proceso de aprendizaje

Debido a las ideas expuestas anteriormente, se derivó el problema que motivó esta investigación, el cual busca entender cómo el Trastorno del Espectro Autista incide en la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios, pues esta población posee cualidades específicas (las cuales se expondrán más adelante), que tienen implicaciones en su desarrollo educativo.

Todo discente que atraviese el proceso educativo en el área de Español debe haber adquirido la capacidad para el desarrollo de la competencia lectora; dicho proceso implica trascender diversas fases que van desde el nivel literal del texto hasta llegar a un nivel inferencial e interpretativo de la lectura. En este camino la persona estudiante en general, la mayoría de las veces se enfrentan a dificultades en una u otra fase, sin embargo, cuando se trata de una condición como el TEA, las limitaciones llegan a ser mayores; ya que esta población presenta dificultades específicas en la comprensión de un texto.

Es importante mencionar la comprensión de lectura como proceso que nunca se tiene que desligar de las teorías y etapas correspondientes, por ello, Ramírez y Solano (2016) proponen la definición de texto literario como “un conjunto de tejidos con gran impacto ideológico, social, cultural y visión de mundo del autor que se van entrelazando entre sí.” (p.8). De esta manera, se puede afirmar que la comprensión de un texto literario implica considerar diversos aspectos para lograr un proceso pleno del mismo, pues siempre se encontraron enmarcados en un contexto socio-cultural determinado, el cual recurre necesariamente a cogniciones aportadas por el conocimiento de mundo que toda persona debe poseer y el cual permite inferir diversos mensajes; es en este último punto en donde se hallan limitaciones en la población con TEA, pues muestran dificultades para valerse de esos conocimientos de mundo e interiorizar un determinado mensaje a partir de las inferencias.

Es necesario comprender que la lectura de un texto está regida por tres importantes etapas las cuales se deben diferenciar de manera adecuada: en primer lugar la comprensión, entendida como una capacidad que presenta toda persona a la hora de enfrentarse a un texto de manera fluida, sin embargo, esta etapa no se puede separar del segundo paso, denominada decodificación, momento en que se comprende la secuencia global de la obra de manera lógica y coherente, permitiendo que se cumpla el último paso denominado la interpretación como el proceso de la integración de todas las isotopías, visión de mundo del escritor, contexto, posibles teorías halladas, características de los personajes para el correcto abordaje

de un texto. Cabe destacar que en la lectura de textos literarios y no literarios constantemente se cumplen estas tres etapas en términos generales, solo que en los segundos no siempre hay espacio para realizar interpretaciones, pues son escritos de carácter expositivo e informativo.

Al tomar en cuenta la explicación anterior sobre las implicaciones que conlleva el proceso de comprensión de lectura, se puede observar la complejidad de la adquisición de dicha competencia y entender la importancia de que la población con TEA la adquieran, pues se denomina un derecho y una necesidad para cualquier estudiante.

Por otra parte, diversos autores como la Asociación Americana de Psiquiatría (2018); Saldaña (2008); Tirado (2010); Bejarano y otros (2017); Bonilla y Chaskel, (2016); señalaron que la comunidad con TEA presentan ciertas particularidades: agilidad para comprender esquemas lógicos, poseer muy buena memoria, mucha estructuración en las actividades realizadas y un desarrollo de léxico bastante elevado con respecto a sus demás compañeros; no obstante, hay que señalar que se les dificulta la interacción social (interpersonal), pues no siempre descifran o comprenden las emociones de otros individuos.

Este último aspecto, la interacción social trae consecuencias en el aprendizaje de la comprensión lectora cuando no se tienen los esquemas sociales necesarios para que el individuo infiriera mensajes en un texto a partir de los conocimientos previos, causando frustración al intentar interpretar el contenido implícito del texto, ya que la mayoría del tiempo comprenden todo de una manera literal.

En la presente investigación se trabajó con estudiantes TEA pertenecientes a la Educación Secundaria. Ambos jóvenes son de género masculino, uno cursaba en ese momento el nivel de séptimo año y el otro estaba en décimo, se encontraban inscritos en el Liceo de Moravia. Cada uno de ellos presenta una historia de vida diferente, estas serán abordadas con detalle más adelante.

Este contexto, resulta particularmente importante, ya que el profesorado de Español muchas veces supone que la formación básica de la competencia lectora le corresponde a la Educación Primaria y se olvidan de que hay estudiantes que llevan un ritmo de aprendizaje diferente. Muchos estudiantes con trastorno del Espectro Autista ingresan a la Educación Secundaria con considerables debilidades en el proceso de comprensión de cualquier texto, por lo cual requieren un mayor acompañamiento por parte de sus docentes para superar esta limitación.

En la Educación Primaria, muchas veces se pretende que estos estudiantes desarrollen, al menos, una buena mecánica lectora, no obstante, se ha dejado en segundo plano la habilidad de la comprensión y la interpretación de los textos; este último aspecto se les ha delegado al profesorado de Español del nivel de secundaria aunque realmente es una habilidad que se debía trabajar desde que la persona aprendió a leer.

Debido a lo anterior, el estudiantado que ingresa a la Educación Secundaria muestra considerables limitaciones en el proceso de comprensión de lectura de cualquier texto, dicho problema se agrava más en el caso de estudiantes con TEA, porque debido a la naturaleza de su condición tiende a limitarlos a entender el sentido literal de los textos que leen.

Cabe aclarar que, el nivel de complejidad y exigencia que se plantea en la comprensión de lectura para la Educación Secundaria es mayor que en la Educación Primaria; por lo tanto, este proyecto implica un arduo trabajo, debido a que la madurez del estudiante es mucho mayor, de esta manera, se le exige realizar lecturas más avanzadas y recónditas dependiendo de su edad; por ejemplo, en secundaria se profundiza más en textos literarios como poesías, ensayos, novelas, y cuentos de contenidos más insondables, con autores como Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Edgar Allan Poe, Gabriel García Márquez; dichos autores presentaron obras literarias hechas para lectores modelos más instruidos.

Es necesario aclarar que no se trabajó con todas las variables de personas con TEA, sino que se tomaron como participantes a aquellos estudiantes que antes de la quinta edición del DSM (Manual diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales) se les conoció como Asperger, pero a partir del 2018 solo formaron parte de los diferentes afectados por los Trastornos del Espectro Autista (el Asperger pasó a ser solo una variable del TEA); en el marco teórico podrá consultar más sobre esta terminología.

Historia y principales características del Liceo de Moravia

Antes de iniciar resulta necesario mencionar algunos aspectos vinculados con la historia y características generales del Liceo, pues corresponde al centro educativo donde estaban inscritos los participantes. Esta institución fue fundada en 1966 gracias al esfuerzo y trabajo de vecinos de la zona, interesados en contar con una opción para secundaria. Esta casa de enseñanza se ubica en el cantón de Moravia, distrito de San Vicente y barrio de San Rafael. El liceo cuenta con una población de aproximadamente 1500 estudiantes y 120 funcionarios. Asimismo, su misión se enfoca en:

Promover una educación integral y de calidad en nuestros estudiantes con estrategias académicas adecuadas a sus necesidades, facilitando el desarrollo científico-tecnológico, los valores éticos, estéticos y humanistas, para así apoyar el desarrollo de ciudadanos del mundo conscientes de su misión. (Liceo de Moravia, 2021, párr.2).

Por otra parte, también se halló una visión bastante amplia, la cual intenta tomar en cuenta el análisis crítico y reflexivo de la persona estudiante:

Ser una institución educativa humanista que forme integralmente jóvenes indagadores, informados, instruidos, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados y reflexivos, que respondan a las necesidades académicas, ambientales y sociales generadas por los constantes cambios tanto en el entorno próximo, como el de la realidad globalizada. (Liceo de Moravia, 2021, párr.3).

En cuanto a las problemáticas que se visualizaron en los discentes inscritos en el Liceo y alrededores son: embarazos adolescentes, consumo de drogas, pandillas, atención

prioritaria a estudiantes extranjeros tales como nicaragüenses, colombianos, venezolanos, entre otras nacionalidades, ya que muchos de estos estudiantes presentan una historia de vida bastante compleja. Además, se presentan problemas de infraestructura y recursos, ya que el Ministerio de Educación Pública no ha invertido en los últimos años en dichos rubros.

Es importante señalar que este Liceo ha contado con el programa de Bachillerato Internacional (BI), el cual cumplió 5 años y cuyos resultados lo han posicionado a nivel nacional entre las instituciones públicas que brindaron esta modalidad. Entre las ventajas del BI se encontró la formación con sello y calidad internacional, permitiendo que la comunidad estudiantil ampliara las opciones en universidades nacionales y extranjeras.

Por otro lado, el liceo se inscribe en el Plan Nacional de Educación Especial, el cual ha tratado a estudiantes de III Y IV ciclo con discapacidades cognitivas, motoras, y visuales, referidos desde la Asesoría Regional o Nacional de Educación Especial, quienes pertenecieron a aulas integradas y que han contado con adecuación significativa en primaria.

Toda esta información sobre el Liceo de Moravia, tiene el propósito de esclarecer detalles importantes respecto a la población participante que ha sido tomada en cuenta en esta investigación, pues conocer el contexto de los estudiantes ayuda a comprender mejor su situación actual.

Para comprender a profundidad la problemática expuesta y su contextualización, se procederá a explicar otros aspectos de este estudio, entre ellos, el problema planteado, los antecedentes hallados, la justificación y los objetivos.

Problema de investigación

¿Cómo contribuir al desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios y no literarios de dos estudiantes con TEA del Liceo de Moravia ubicado en la provincia de San José durante el ciclo lectivo 2020- 2021?

Antecedentes

A continuación, se presenta una serie de fuentes bibliográficas que tratan aspectos relacionados con la problemática de investigación de la presente tesis. Dentro de los trabajos incluidos se pueden hallar libros, artículos y tesis. También es imprescindible aclarar que las investigaciones están clasificadas en tres categorías: internacionales, nacionales e institucionales.

Esta revisión resulta de gran ayuda para la comprensión de la problemática de la presente investigación y, a su vez, brinda un panorama general de los aspectos desde los cuales se ha abordado dicho tema, y así identificar los vacíos del conocimiento que existen en cuanto al tratamiento de una problemática tan compleja como lo es la comprensión de lectura en la población con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Como parte de la metodología empleada para el establecimiento de estos antecedentes, se tomó como punto de partida los siguientes criterios: (1) trabajos relacionados con la comprensión de lectura en estudiantes TEA o con algún otro tipo de necesidad educativa (pues este último caso puede dar una buena referencia en cuanto a la forma de abordar la comprensión lectora en estas poblaciones).

(2) Estudios que se han involucrado con comunidad estudiantil con diagnóstico TEA en otros ámbitos de la investigación educativa (este tipo de textos se han encargado de brindar una orientación sobre los aspectos que más han analizado los investigadores en este campo sobre la población TEA y, de algún modo, se pueden relacionar con la problemática planteada para esta tesis).

(3) Investigaciones que abordaron diversas problemáticas sobre las personas con diagnóstico TEA que pueden ser relevantes para esta investigación desde otros campos fuera del educativo (estos documentos brindan información relevante sobre el perfil de esta población y su desempeño en distintos ámbitos de la vida).

Por último, resulta necesario mencionar, que los antecedentes en cada apartado se organizan desde los más antiguos hasta los más recientes, de manera que el lector pueda ubicarse cronológicamente en los trabajos expuestos y confrontarlos entre sí; de este modo, se podrá observar la evolución que han tenido las investigaciones, sus principales aportes y las limitaciones presentadas.

Antecedentes internacionales

Comprensión de lectura en personas con diferentes condiciones

A continuación, se presentará una serie de trabajos que hacen referencia a la comprensión de lectura abordada en el caso de otras condiciones, para aportar más perspectivas relacionadas con la problemática de investigación. Cabe recordar que el Trastorno Espectro Autista (TEA) es considerado dentro de esta categoría de análisis.

Así mismo, es importante mencionar que se está empleando el término “necesidades educativas” para abarcar trabajos que hacen referencia a poblaciones estudiantiles que requieren de apoyos muy específicos según su condición; además, estas personas pueden o no tener alguna discapacidad. En segundo lugar, es importante destacar que, así se mencionaba en los diferentes antecedentes consultados, pues el término ha tenido diversas evoluciones en la actualidad.

En el trabajo realizado por Ramos (2003), el autor introduce en su artículo que, así como no hay homogeneidad entre los discentes de desarrollo típico en cuanto a la enseñanza de la lectura, también son diversos los casos con respecto a la población infantil con discapacidad intelectual y la enseñanza de la lectura. Ramos explica que hay diferentes criterios para clasificar la discapacidad intelectual, pero en la educación se prefiere utilizar el psicométrico, el cual mide la inteligencia a través de pruebas; de este modo, la discapacidad puede ser ligera, intermedia o profunda.

El estudio anterior señala que en la enseñanza de la lectura ha existido desde hace un buen tiempo un debate sobre cuál es el mejor método: el analítico (dotar a las palabras de significado) o el sintético (partir de elementos pequeños como fonemas o grafemas para luego asociarlos a estructuras más complejas). El autor hace una exposición sobre las diferentes etapas por las que atraviesa el estudiantado para aprender a leer y comprender un texto, así como de los enfoques desde los que se concibe la enseñanza de la lectura. Al final, Ramos llega a la conclusión que tanto para la población en condición de discapacidad intelectual como para los de desarrollo típico conlleva diversas dificultades el aprender a leer y comprender un texto, que no existen alternativas únicas para lograrlo y que solo en la práctica constante se puede adquirir esta habilidad.

La investigación anteriormente señalada posee limitaciones, pues no define con claridad la relación con la discapacidad intelectual, ni ofrece alguna metodología o técnicas específicas. En concreto, en relación con la discapacidad intelectual tampoco es una investigación con un proceso de experimentación que pruebe algo como tal, pero es una de tantas opiniones que se pueden encontrar en torno al tema de la comprensión de lectura y las discapacidades intelectuales.

Por otra parte, existe el texto generado por Miranda et al. (2010) donde estudia el proceso de comprensión de lectura en estudiantes con trastorno por déficit de atención (hiperactividad, TDAH). Esta problemática ha sido poco abordada, pues se han considerado otros aspectos del aprendizaje en esta población. En este trabajo de neurología, se utilizaron como participantes 42 estudiantes diagnosticados con TDAH con edades entre 12-16 años.

La metodología consistía en aplicar una serie de pruebas para medir la comprensión lectora.

El principal problema hallado fue la dificultad para encontrar las ideas principales en uno o más fragmentos de un texto, lo cual desde los escritos neurológicos se les atribuye a las deficiencias que presenta esta población en sus funciones ejecutivas (capacidad de autorregularse y concentrarse).

Esta investigación es una aproximación a las posibles causas de los problemas de comprensión lectora de los estudiantes con TDAH, aunque no aporte una estrategia concreta para ayudar a esta población en dicha área, pues es un trabajo realizado desde el campo de la neurología.

También, Troncoso y Flórez (2011); realizaron una investigación acerca de la comprensión de lectura en personas con Síndrome de Down, al respecto, las autoras mencionan que quienes tienen esta condición, pueden realizar lecturas de forma mecánica, pero que existe una gran dificultad en el proceso de comprensión, por lo cual no disfrutan de la lectura y se retrasan en este aprendizaje. Explican que, en general, para las personas con este síndrome es difícil adquirir cualquier habilidad que se relacione con el uso del lenguaje; por lo tanto, el hecho de leer y comprender un texto es un proceso que tardará mucho tiempo, pero que de algún modo es posible lograrlo. En este artículo, las autoras se basan en otro trabajo que aborda la comprensión de lectura en esta población para dar sus propias opiniones al respecto. Se trata de un análisis con personas con Síndrome de Down provenientes de

Italia, lo cual rompe el mito que supone la incapacidad total de las personas con síndrome de Down para comprender lo leído.

Parte del supuesto que la comprensión lectora se desarrolla a partir de dos habilidades independientes: la capacidad de decodificar la imagen escrita y la capacidad de comprender lo que se lee y se escucha. Por el hecho de que estas dos habilidades son independientes, se puede dar el caso de que una persona entienda perfectamente lo que lee, pero no puede expresarlo verbalmente. En el caso de las personas con Síndrome de Down, sucede que la habilidad para decodificar se desarrolla por encima de la comprensión de lo leído y escuchado.

Troncoso y Flórez también mencionan que el grupo de participantes con los cuales se abordó dicho proceso fueron 40 personas que presentaban Síndrome de Down, el promedio de sus edades rondaba entre 11-19 años. Para medir la habilidad de comprender un texto escrito fueron sometidos a un test de selección múltiple en donde debían contestar preguntas relacionadas con un relato de una página, era una lectura para niños de entre 6-7 años de edad.

Para medirse la capacidad de comprensión de lo escuchado, se realizó un test similar al anterior, en donde el investigador leía un breve relato apto para niños de 8 años y luego les presentaba ítems de selección múltiple con preguntas literales y deductivas de la lectura, acompañados con imágenes.

Por último, se probó la capacidad de descifrar palabras con fluidez y precisión, para lo cual se les presentaba una lista de palabras con significado y otra sin significado construidas a partir de la estructura fonológicas del italiano, dichas listas debían ser leídas y comprendidas.

Dentro de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos y después de un año de seguimiento a los participantes, se comprobó que cuando se desarrolla la habilidad de entender lo escuchado con mayor preponderancia, se hace más fácil leer y comprender un texto escrito, pues es lógico que cuando el proceso de decodificación del texto se hace mecánico, la persona con el respectivo Síndrome pondrá mayor atención en el contenido del mismo.

A partir de lo expuesto anteriormente, Troncoso y Flórez (2011) determinan que hay diversos factores que inciden en la comprensión de lectura de las personas con Síndrome de

Down: las características individuales de cada persona, el método de enseñanza que se utilice, los intereses de cada estudiante y las características de la lectura presentada (debe ser acorde a las características del estudiante con Síndrome de Down).

En conclusión, las autoras señalan que, aunque el desarrollo natural de las personas con Síndrome de Down se basa en ejercitar la lectura mecánica, es necesario modificar este proceso a través de estrategias que permitan que el estudiante se centre más en el contenido del texto y que la decodificación pase a un plano automático. Por ejemplo, el hecho de que un texto tenga un tamaño legible, con enunciados sencillos y con contenido acorde con las características del lector, podrá hacer que el estudiante lea y comprenda a plenitud el texto y con poca intervención del adulto.

Se halló, además, una propuesta realizada por Vived y Molina en España (2012), quienes exponen las áreas en las que tienen mayores dificultades las personas con discapacidad intelectual en la comprensión lectora, y a partir de esto, construyen una estrategia pedagógica denominada “lectura fácil”, la cual busca adaptar cualquier texto al nivel de comprensión del estudiante según lo amerite su discapacidad intelectual.

No se ha podido dar con la ubicación completa de esta fuente, solo se encontró una breve reseña, que contiene lo que se acaba de exponer, pero lo hallado funciona como una referencia a un trabajo que puede aportar mucha información.

En Colombia, Jiménez y Flórez (2013) elaboraron una investigación sobre la exclusión que vive la niñez en condición de discapacidad intelectual para acceder a la lectura. Las autoras señalan que cuando estos niños no tienen las condiciones adecuadas para acceder a los diferentes textos, se ven limitados en muchos ámbitos de su vida y quedan rezagados socialmente y fracasan en su educación por no tener facilidad para alcanzar el conocimiento a través de la lectura.

El trabajo realizado por Jiménez y Flórez consistió en estudiar las nociones, creencias y prácticas de lectura que tienen las familias de niños con discapacidad intelectual y los bibliotecólogos que han trabajado o no con esta población. Los participantes de este estudio fueron seis niños en condición de discapacidad intelectual de seis años en promedio, las seis madres de los infantes, los seis padres y cuatro bibliotecólogos de Bogotá.

La investigación es de enfoque cualitativo y se aplicaron instrumentos como cuestionarios a los padres y bibliotecólogos sobre sus nociones, creencias y prácticas de

lectura con niños en condición de discapacidad intelectual; además, se realizaron observaciones a los seis niños escogidos en su proceso de interacción con la lectura. La estrategia utilizada para ayudar a los niños en su proceso de comprensión lectora fue la implementación de la lectura compartida con sus padres.

En torno a los tres grupos participantes (niños, padres y bibliotecólogos), las autoras derivaron los siguientes resultados. Los padres tienen una concepción de la lectura como algo meramente funcional y necesario como un proceso de decodificación de información y es lo que les han enseñado a sus hijos (leer por leer); sin embargo, los niños con discapacidad intelectual no leen porque sus padres no les inculcaron ese amor por la lectura, por lo cual muchos padres desconocen los intereses de sus hijos y no dedican tiempo para realizar con ellos sesiones de lectura.

Adicionalmente, Jiménez y Flórez señalan que la mayoría de los bibliotecólogos no tienen experiencia en el trabajo con población en condición de discapacidad intelectual y reconocen que se necesita capacitación. Su formación, conocimiento e incluso, la accesibilidad de las bibliotecas se ha centrado en las discapacidades de acceso (visual o auditiva), pero los funcionarios reconocen que necesitan tener una formación más especializada con respecto al tratamiento individual de otras discapacidades.

Los niños que participaron en las sesiones de lectura compartida mostraron una mejor comprensión de los textos leídos, mayor exploración de los materiales y crearon vínculos más fuertes con las personas que los acompañaban en el proceso. Cabe señalar que, para que un niño con alguna discapacidad intelectual se sienta atraído hacia los textos que lee y que los comprenda mejor, los libros deben de tener muchas ilustraciones, texto de mediano tamaño y ser libros fáciles de manipular y explorar. Las imágenes constituyen un elemento sumamente importante para recordar personajes, ideas y acontecimientos de las historias.

En cuanto a los textos de carácter expositivo, los niños demostraron menor interés por ellos, principalmente porque traen menos imágenes; no obstante, funcionaron como un mecanismo para la adquisición de nuevo vocabulario.

En síntesis, el trabajo realizado por Jiménez y Flórez brinda una pauta importante para trabajar con niños con necesidades educativas como lo son los estudiantes TEA gracias al apoyo visual o ilustrativo en la lectura. Este trabajo debió abordar con más detenimiento los textos no literarios con esta población, pues hacen falta más antecedentes al respecto.

Comprensión de lectura en estudiantes con TEA

Dentro de los antecedentes internacionales, se expondrán aquellos que tienen que ver directamente con el abordaje de la comprensión lectora en los estudiantes con TEA, dicha temática es el foco de atención de esta investigación, por lo tanto, es necesario presentar los trabajos que hayan tratado esta problemática de diversas formas.

En España, se encuentra el estudio de David Saldaña (2008), quien realizó un artículo cuestionando a ciertas investigaciones, pues muchas de ellas señalan que las personas con Trastornos del Espectro Autista no son capaces de realizar inferencias que tengan que ver con aspectos sociales en el momento de leer y comprender un texto. A continuación, se presenta lo señalado por el autor:

A menudo las personas con Trastornos del Espectro Autista presentan dificultades en la comprensión lectora que no son explicables por limitaciones en los procesos básicos de acceso al código escrito o el desarrollo cognitivo. Algunos trabajos realizados hasta el momento apuntan que este perfil podría estar relacionado con una limitada capacidad para inferir apropiadamente información no explícita en el texto. Los problemas para responder a preguntas de carácter inferencial parecen ser mayores en textos de contenido social, lo que a su vez podría asociarse a dificultades de carácter mentalista. Estas, sin embargo, podrían influir en otros procesos lectores más sutiles, como la realización de inferencias referenciales o la atribución de intenciones al autor, con independencia del contenido mentalista del texto. Al mismo tiempo, algunos datos apuntan a que los problemas para realizar inferencias no son tan generalizados como se venía sosteniendo. (Saldaña, 2008, p. 2).

En relación con la cita anterior, se puede afirmar que Saldaña considera muy reduccionistas a investigaciones que anulan completamente las capacidades de la población con TEA para inferir diferentes contenidos en una lectura. En síntesis, Saldaña demuestra en su trabajo la realización de inferencias por parte de la comunidad estudiantil con TEA, lo cual no debe de estudiarse solo desde la perspectiva de las inferencias mentalistas (relacionadas con emociones y sentimientos), sino que hay otro tipo de inferencias que también deben ser analizadas en esta población.

El autor explica que diversas investigaciones han tratado de asociar los problemas de comprensión de lectura de las personas con TEA, con aspectos como las limitantes que presentan en su ejecución con respecto a la mecánica lectora o su desarrollo cognitivo, aunque la diversidad de casos apuntan a que esta problemática va más allá de estos puntos; además, vuelve a retomar la idea sostenida por diversos trabajos acerca de las dificultades para inferir contenidos implícitos en los textos, se remite a experimentos como el de los homógrafos.

Para explicar la dificultad en la realización de inferencias en las personas con TEA, hay dos posturas teóricas. La primera es la del déficit en la coherencia central, supone que la población con TEA es capaz de procesar los elementos más simples de un estímulo, pero no pueden establecer relaciones entre ellos, es decir, supone que esta población tiene dificultades para utilizar la información del contexto para comprender la lectura y enlazar todos sus elementos.

Así mismo, Saldaña sustenta su trabajo con la Teoría de la Mente propuesta por uno de los principales pioneros llamado Gregory Bateson (1980) y también resumida por Zegarra y Chino (2017), centrandose en la idea de que no es el contexto lo que determina la comprensión de lectura en las personas con TEA, pues hay trabajos que demuestran que hay distintos casos en los que estas personas sí se valen del contexto para realizar inferencias. La Teoría de la Mente sugiere que todo depende del contenido de las inferencias. Para validar esta idea, Saldaña se refiere a investigaciones donde participantes con TEA fueron puestos a prueba al tratar de identificar el estado mental de los personajes de pequeñas historias, lo que fue una tarea muy difícil y de largo tiempo de respuesta para la mayoría de ellos. En cambio, cuando el contenido del texto era de orden físico, los participantes con TEA sí lograban

realizar sus inferencias en relación con el texto. Con base en lo expuesto sobre la Teoría de la Mente, el autor apunta:

La mayor parte de los relatos y narraciones que un lector suele encontrar, aunque no tengan como eje fundamental contenidos relacionados con la teoría de la mente, giran de forma habitual en torno a las intenciones u objetivos de uno o varios protagonistas. Las dificultades típicas de las personas con TEA para comprender y manejar la información sobre dichas intenciones, en lo que se ha venido en llamar el déficit mentalista, constituyen un obstáculo importante para comprender los relatos (p.7).

Al tener en cuenta la Teoría de la mente, Saldaña sostiene que, debido a este déficit mental, las personas con TEA tienen dificultades para comprender el funcionamiento de la sociedad y, por lo tanto, no logran aplicar esos conocimientos sociales a los textos. Además, el autor comienza a analizar un trabajo de investigación que trata aún más específicamente las dificultades de los estudiantes con TEA para realizar inferencias mentalistas, por otra parte, la facilidad que pueden tener al realizar inferencias no mentalistas.

El procedimiento de experimentación utilizado para esta investigación consistía en proporcionarles a los participantes una serie de ítems conformados por textos de contenido motivacional y otros de contenido causal. Participaron tanto adolescentes con TEA como con desarrollo típico. La tarea consistía en marcar en el menor tiempo posible la respuesta a las diferentes inferencias y así, se medía de forma indirecta si los estudiantes estaban realizando la activación de los conocimientos previos necesarios para producir las inferencias.

Otros estudios han querido probar de forma diferente la producción de inferencias con personas TEA, pues, particularmente a los estudiantes se les proporcionan una serie de preguntas sobre un determinado texto, y a partir de lo leído brindan una respuesta sobre lo que lograron inferir de la obra.

En este análisis, en particular los resultados demuestran que no hubo una diferencia significativa entre el tiempo que duró la población con TEA y los que no tenían este

diagnóstico; tal vez el problema está en expresar las inferencias, ya que en el instrumento empleado aquí los estudiantes tenían a mano las opciones para seleccionarlas y analizarlas.

Las conclusiones que Saldaña determina a partir del contraste que hace entre los diferentes trabajos son las siguientes. En primer lugar, el estudiantado con TEA sí poseen un grado de dificultad para enfrentarse a textos relacionados con contenidos emocionales o sentimentales, esto se da en la totalidad de los textos narrativos y en algunos expositivos.

En segundo lugar, es necesario contemplar los problemas que puede tener esta población en producir inferencias de naturaleza referencial (conocer la intención de un autor) o pragmática, que al final de cuentas, tienen alguna relación con los contenidos mentalistas ya mencionados. Por último, Saldaña destaca la necesidad de brindar más apoyo a la población con TEA al tener que leer y comprender textos con contenidos mentalistas y que se deben diseñar estrategias más concretas y afinadas para ayudarles.

Este artículo es un buen antecedente porque presenta otras perspectivas desde las cuales se ha abordado la problemática de la comprensión de lectura en estudiantes con TEA; además, aporta una clasificación importante sobre los tipos de inferencia que debe incluir el proceso de comprensión de diferentes textos, lo que funcionará como guía para elaborar la estrategia didáctica planteada para la presente tesis.

Otra valiosa investigación a nivel internacional es la tesis doctoral de María José Tirado (2013) desarrollada en España, quien realiza una rigurosa investigación sobre las dificultades en la comprensión de estudiantes con TEA. La investigadora señala algunas características que conforman el perfil de los lectores con autismo según las fuentes citadas en su tesis. Esta población realiza el proceso de lectura de forma monótona, y muchas veces no son capaces de asociar las diferentes partes del texto para formar una idea coherente; es como si solo se refirieran a los fragmentos aislados de una historia y no al argumento completo. En algunos casos, la persona estudiante con TEA presenta lo que se conoce como hiperlexia, que es la facilidad de decodificar palabras aisladas, con gran habilidad (comprenderlas en todo su significado), pero sin poder entenderlas inmersas en un contexto del lenguaje conformado por nuevas ideas y palabras

Dentro de su investigación, señala algunas variables que intervienen en la comprensión de lectura en estudiantes con Trastornos del Espectro Autista, de acuerdo con su análisis de diferentes investigaciones encontradas al respecto. En primer lugar, Tirado

explica que el contexto en el que se emplee una determinada palabra puede ayudar o complicar la comprensión del significado de ese vocablo y de la frase en su totalidad. Por ejemplo, la autora se refirió a un experimento realizado con homógrafos, donde los estudiantes debían de identificar en qué contexto se utilizaban ciertas palabras que, incluso escribiéndose, tienen significados totalmente diferentes. Se observó una gran dificultad para ubicar el significado de la palabra según la situación comunicativa.

Asimismo, Tirado menciona que otra variable que incide en la comprensión de lectura en la población con TEA es la imposibilidad que tienen muchas veces para utilizar los conocimientos previos en la comprensión de una frase. Los conocimientos de mundo ayudan a no interpretar siempre de forma literal todo lo que se escucha y lee, las personas con TEA presentan dificultades para reconocer esos conocimientos de mundo.

La autora se refirió a un experimento que se hizo con un grupo de estudiantes de primaria, donde dieciocho de ellos presentaban TEA, dicho experimento consistía en representar con juguetes una serie de oraciones activas y pasivas; un ejemplo fue la frase “el perro lleva sombrero”, que no presentó ninguna dificultad de representación para ninguno de los estudiantes, pero cuando se les pidió que representaran la frase “sombrero lleva el perro”, los estudiantes con TEA no comprendieron que esa frase se debía actuar igual que “el perro lleva sombrero”, pues no utilizaron conocimientos previos para deducirlo, así que la tomaron literalmente.

A su vez, Tirado anotaba algunas estrategias basadas en otros autores, los cuales han ayudado a estudiantes con autismo a mejorar su comprensión de lectura. Una de esas estrategias es la utilización de pistas anafóricas, que consisten en dar referencias de un elemento del texto a partir de otro. Otra estrategia se trata de hacer preguntas relacionadas con alguna temática del texto, antes de comenzar la lectura, para que la persona active sus conocimientos previos y así obtenga una mayor comprensión. También existe la alternativa de elaborar ejercicios de comprensión de lectura en los que se tenga que completar espacios para que el estudiante trate de predecir lo que falta en el texto.

Los objetivos que planteó Tirado para su investigación se basan en reconocer las capacidades como también las dificultades que presentan los estudiantes con autismo para interpretar textos.

Al observar los objetivos, se puede percibir que el propósito general consiste principalmente en evaluar las capacidades lectoras de los estudiantes con autismo. El vacío que podemos hallar en esta investigación es que necesita proponer estrategias para mejorar la comprensión de lectura a partir de las dificultades encontradas y no quedarse solo en la descripción de esta problemática.

Con respecto al proceso experimental realizado para llevar a cabo los objetivos de la investigación, Tirado explica que se realizaron cuatro indagaciones diferentes que abordan áreas específicas de la comprensión lectora.

La metodología utilizada, según lo que se pudo observar en la lectura de esta tesis, se centra en un enfoque cuantitativo, debido a que los participantes se sometían a una serie de pruebas donde medían sus capacidades según la cantidad de aciertos que obtuvieron, además del uso de tablas estadísticas y gráficos para sistematizar los resultados de forma numérica.

Tirado elaboró una serie de instrumentos que miden la comprensión de lectura de los participantes en áreas como la inferencia, la atribución de significados a una frase según el contexto, la identificación de inconsistencias o errores en un determinado texto entre otros aspectos.

Siguiendo con la descripción de la metodología de dicha investigación, es importante señalar que la autora no aplicó los instrumentos solamente a jóvenes con TEA, sino que los 65 participantes conformaron cuatro grupos con características diferentes: el primero estaba constituido por estudiantes con altas capacidades en su mecánica lectora y de comprensión para su edad cronológica, el segundo grupo lo formaban chicos con capacidades lectoras normales y con algunas dificultades de comprensión. El tercer grupo lo integraban personas con lo que la autora denomina una “pobre comprensión”, y el cuarto grupo era de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista diagnosticado.

Dentro de las conclusiones que establece la autora, hay que destacar las especificidades en los problemas de comprensión en el estudiantado con TEA. Según el análisis de los resultados obtenidos en los diversos experimentos, se muestran muchas similitudes en los datos del grupo de pobre comprensión y el de los diagnosticados con TEA; sin embargo, hay aspectos puntuales que los diferencian. La población con autismo es más hábil que los de pobre comprensión para encontrar inconsistencias o errores de tipo sintáctico en los textos, en lo cual se asemejan a los participantes de alta competencia lectora.

Las personas estudiantes con autismo tiene dificultades significativas para realizar inferencias emocionales, aún más protuberantes que las que pueden tener los participantes de baja comprensión; por ejemplo, jóvenes con TEA se encontraban en problemas para determinar el estado emocional de un personaje en una historia, incluso al bajar el nivel de dificultad del texto. Otra característica de esta población con TEA, es que les es difícil encontrar inconsistencias o errores de orden temático en los textos que leen.

Para cerrar su trabajo, Tirado señala que esta investigación da pie a futuros proyectos que elaboren programas de lectura adecuados para ayudar a la población con TEA a mejorar su comprensión de lectura. Como ya se había señalado anteriormente, el vacío que se identifica en esta investigación es el hecho de que, a pesar de todos los procesos de experimentación realizados, no propone estrategias concretas para mejorar la comprensión en los lectores con autismo, pues la investigación solo llega al punto de describir los problemas específicos de esta población en dicho ámbito. No obstante, el aporte que este trabajo hace a esta tesis es muy significativo porque sugiere ideas en cuanto al perfil de los lectores con TEA en el campo de la comprensión lectora, lo cual permitirá entender mejor a esta población y su problemática; además, los instrumentos utilizados para evaluar la comprensión lectora y otros aspectos metodológicos sirven como referencia para dar los pasos en esta investigación.

En Perú, Alejandra Guimet (2015) abordó la “Comprensión lectora en niños con síndrome de Asperger y niños sin síndrome de Asperger”. Esta investigación se desarrolló desde una concepción descriptivo comparatista transversal, en la cual, se tomaron como participantes a ocho niños con TEA y también a otros ocho niños sin dicho diagnóstico; las variables utilizadas para el proceso investigativo fueron las siguientes: su nivel de escolaridad y la edad.

La finalidad de este trabajo se centra en observar las diferencias de comprensión lectora entre ambos grupos de niños, y asimismo, para que este proceso investigativo fuese enriquecedor se utilizó la adaptación peruana de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC-R (2007), la cual arrojó como resultado final que las diferencias en la primer etapa del proceso de comprensión de lectura, es decir, la primera fase o relación del niño con el texto (lectura explícita), es insignificante entre ambos grupos.

De acuerdo con la autora, todo el estudiantado presenta las mismas problemáticas con respecto a la comprensión de lectura, las cuales son las siguientes: la falta de memoria a corto plazo, surgida por la falta de lectura en sus hogares y, en segundo lugar, la poca motivación hacia la lectura que le brindan sus padres o maestros de la institución educativa. Bajo esta misma línea, ella propone que, el niño con Asperger puede tardarse un poco más en el desarrollo lingüístico, sin embargo, si el docente y los padres contribuyen a un proceso propicio, estos pueden lograr alcanzar un nivel bastante alto en las estructuras gramaticales y sintácticas. Para clarificar más la idea, se citará el siguiente fragmento del respectivo trabajo:

En el caso de los niños con Síndrome de Asperger, el desarrollo del lenguaje puede presentar en algunas ocasiones, cierto nivel de retraso, sin embargo, la mayoría suele lograr un nivel adecuado de funcionamiento mediante un aprendizaje de acuerdo a sus necesidades, llegando incluso en algunas ocasiones a un nivel avanzado, particularmente en el desarrollo de habilidades lingüísticas formales (sintaxis y gramática). Generalmente, antes de alcanzar la edad de cinco años, el niño con Síndrome de Asperger logra desarrollar un uso correcto de las normas gramaticales y un amplio vocabulario. (p. 12).

Con respecto al grado léxico, por lo general utilizan palabras más estructuradas y formales, es decir, presentan una comprensión más literal; por lo tanto, se les dificulta en gran medida asimilar conceptos abstractos o metafóricos. Por otro lado, en el área de la pragmática las dificultades que muestran están relacionadas con el uso del lenguaje social y la comunicación.

La conclusión a la que se llegó a través del proceso de observación y los instrumentos es que los niños TEA logran eficazmente decodificar la primera lectura de cualquier texto, pero el problema surge cuando se les realizan preguntas o interpretaciones implícitas en la obra como, por ejemplo: el identificar las emociones o sentimientos que transmiten los personajes de un libro, porque no logran comprender gestos, palabras o frases metafóricas.

En cuanto a las carencias de la investigación realizada por Guimet, se puede señalar como problema el hecho de que faltó abordar con mayor profundidad y precisión el nivel inferencial de la comprensión lectora y las conclusiones que aporta son muy precipitadas.

Otra investigación por exponer, es la que realizaron Betancourt y López en Colombia (2017), la cual analizó la comprensión lectora desde la perspectiva del autismo.

Las autoras explicaron, en la introducción de su tesis, que esta población con autismo tiene considerables dificultades para desempeñarse en el aspecto social y que al ser la vida en sociedad un factor tan importante para toda persona, su afectación trae serias implicaciones en el ámbito educativo. Es por esto, que el estudiantado TEA presenta dificultades en la comprensión lectora, pues al no poder relacionar el contenido del texto con aspectos de su propio contexto para decodificarlo, no logran una interpretación completa.

Bajo esta misma línea, las autoras no solo abarcaron el ámbito de la lectura, sino también el de escritura, ya que al estudiante participante se le dificultaron ambas áreas. El paradigma de esta investigación es cualitativo, pues a partir del estudio de caso de un estudiante autista, las investigadoras realizaron observaciones y trataron de comprender la forma en que él se relacionó con la lectura y la escritura.

Por ende, la metodología que utilizaron consistió en estudiar la relación y el comportamiento del estudiante TEA con los demás compañeros del salón de clase en el momento que estuvieran realizando alguna actividad académica como, por ejemplo: escuchar textos literarios, manualidades y ejercicios como lo es en la asignatura de educación física.

Asimismo, otro aspecto en que se centraron estas investigadoras fue en analizar la relación entre los docentes y el estudiante con TEA, ya que las personas docentes son un elemento muy importante en el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje ya que instan al estudiante a motivarse para ser una persona activa en el proceso educativo y en la adquisición de nuevos conocimientos.

Un aspecto llamativo de esta investigación es que se efectuó solamente con un niño el cual presenta el Trastorno del Espectro Autista de forma leve, y que a su vez asiste al colegio Interactivo Crecer. Este cursaba el séptimo año, además es necesario aclarar que el grupo de clase constaba de 20 estudiantes.

Las técnicas seleccionadas y los instrumentos aplicados en la sistematización y análisis de datos son los siguientes. En primer lugar, se nombrarán las técnicas, las cuales

son la entrevista abierta y la observación y, en segundo lugar, los instrumentos, que son el cuestionario y las bitácoras. Estos instrumentos se aplicaron tanto al estudiante como a los docentes y otras personas relacionadas con el niño autista.

Las conclusiones a las cuales llevan Betancourt y López (2017) son las siguientes: es importante que el niño con autismo sea incluido y visibilizado en la sociedad, así como el procurar que dicho estudiante establezca una relación adecuada con las demás personas; de esta manera, aprenderá a desempeñarse en el aspecto social tratando de imitar a otros, todo esto le traerá beneficios en su proceso de aprendizaje.

Otra de las conclusiones obtenidas, es que la comunidad estudiantil con TEA necesita en su proceso de comprensión de lectura un apoyo visual, de tal modo que las palabras puedan ser entendidas asociándolas a un objeto o imagen, y así adquirir un significado que podrá ser vinculado a un contexto de lectura específico.

La investigación realizada por estas autoras tiene el defecto de no estar muy bien enfocada en el aspecto de la comprensión de lectura, como lo dice su título y su problema de investigación; más bien, se centra en el aspecto social de las personas jóvenes con TEA. Las estrategias para ayudar a esta población en la comprensión de lectura son muy superficiales, así como sus resultados. Además, se considera que un solo estudiante observado y analizado no basta para dar conclusiones exactas.

Por otra parte, se halla el estudio realizado por Aguiar et al. (2018) llevado a cabo en Cuba, en el cual estudiaron la preparación que debe llevar el maestro para abordar la comprensión textual en estudiantes con autismo. Las autoras señalan que, para lograr una inclusión de la población con necesidades educativas especiales, y en específico de los diagnosticados con TEA, es necesario un perfeccionamiento del sistema educativo y una mayor capacitación docente.

Asimismo, mencionan que la asignatura de Lengua Española pretende mejorar las habilidades comunicativas de todos los estudiantes y en especial de los que tienen TEA, que tanto apoyo requieren en esta área; es por esto que el desarrollo de la comprensión textual les permitirá solventar esta limitación, para un mejor desarrollo social.

La presente investigación tuvo como fin proporcionar a los maestros que imparten Lengua Española una guía metodológica para desarrollar la comprensión lectora en el ámbito

escolar a partir de los aspectos y necesidades más relevantes halladas en relación con los análisis previos y de la práctica docente.

En cuanto a los materiales y método de esta investigación, se pueden explicar diversos aspectos. Con base en la fase diagnóstica, se seleccionaron 14 estudiantes con TEA de seis municipios de una provincia cubana y trece profesores de Lengua Española de esa misma provincia, se llevó a cabo un proceso de análisis documental, una observación de las clases, y además se aplicaron entrevistas y pruebas pedagógicas a los estudiantes. También se utilizó la estadística a través de tablas y gráficos que sistematizaron la información.

Los resultados obtenidos de dicha investigación son los siguientes, en cuanto al estudio histórico realizado por las autoras para entender cómo ha evolucionado la enseñanza de la comprensión textual en personas jóvenes con TEA, se determinó que las posturas científicas han ido cambiando, al pasar de un pensamiento segregacionista a uno más humanista que predomina en la actualidad. En el proceso de observación de clases se pudo notar que casi todos los docentes no son capaces de adaptar el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora a las necesidades del estudiantado con TEA a partir de su diagnóstico y características, además, siguen utilizando métodos formales y tradicionales que no contribuyen a la facilitación de dicho proceso, a los docentes les falta flexibilidad para ayudar a esta población estudiantil.

También se lograron identificar algunas regularidades en las clases de Lengua Española con estudiantes TEA, como la insuficiencia de apoyos visuales que faciliten la comprensión de lectura (los pictogramas y símbolos son muy útiles con esta población estudiantil), la falta de tareas de lectura diferenciadas acordes a las necesidades de los estudiantes, la carencia de explicaciones con estructuras lógicas que ayuden al estudiante a entender mejor el proceso de traducción textual, entre otros puntos.

Los mayores aportes del trabajo de Aguiar et al. (2018) se centraron en hacer reflexionar a los docentes acerca de la metodología tan tradicionalista que utilizan al abordar textos literarios con personas diagnosticadas con el Trastorno del Espectro Autista. Además, otro aporte destacado fue brindar a los maestros una guía didáctica la cual se convertirá en una herramienta de apoyo para que los estudiantes TEA se sientan integrados en medio del proceso educativo, y específicamente en la asignatura de Español, al trabajar con textos literarios.

Sumado a lo anterior, se desarrolló una metodología para que los docentes trabajen con estudiantes TEA la comprensión lectora que consta de cuatro etapas. La primera es una etapa diagnóstica, en la que se determina el nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiante, con especial énfasis en el lenguaje receptivo (capacidad de entender lo que otros dicen). La segunda etapa consiste en la elaboración de una estrategia didáctica para la comprensión lectora, que contemple la estimulación del lenguaje receptivo. La tercera etapa es de implementación didáctica, en la cual el docente deberá flexibilizar las clases de Lengua Española a través de recursos como el aprendizaje cooperativo, la dramatización, el lenguaje facilitado y la asignación de un folleto con tareas diferenciadas. La cuarta etapa es la evaluación de la comprensión lectora en los estudiantes con TEA, teniendo en cuenta el fortalecimiento del lenguaje receptivo en los escolares.

Adicional a esta metodología de cuatro etapas, las autoras proponen una serie de talleres que contemplan aspectos de capacitación importantes para los docentes, padres de familia y la comunidad en general, que servirán de apoyo a los estudiantes.

En esta tesis se encuentran referenciados aspectos importantes por considerar en el momento de trabajar con estudiantes con TEA, como los apoyos visuales y la organización lógica y estructurada de los procedimientos, pero se sigue limitando a la Educación Primaria. Este es de los pocos trabajos que sugiere una estrategia didáctica para ayudar al estudiantado con TEA a fortalecer la competencia lectora.

En México también se halló un documento de Castañeda (2018) la cual propone en su investigación llamada “Promoción de la lectura en niños con indicadores de Trastorno del Espectro Autista” que hay una gran deficiencia en cuanto a la comprensión de lectura, ya que se ha tornado una práctica aburrida y rutinaria, esto se debe a que el cuerpo docente no propone estrategias innovadoras, por lo que el fin de este trabajo es, instar y motivar la comprensión de la lectura en textos literarios en niños con TEA por medio de un programa individual y un taller en conjunto de forma que mejoren las capacidades lingüísticas, sociales y cognitivas de los estudiantes.

Su metodología se centra en realizar intervenciones individuales y grupales, el entorno será bien ventilado y abierto; por otro lado, es importante mencionar que el grupo que se seleccionó se debe a un diagnóstico previo, de manera que en cada sesión se fue valorando el desempeño del estudiantado que presentan el Trastorno del Espectro Autista.

Asimismo, es necesario mencionar que la población con la que se trabajó esta propuesta fue “un grupo conformado por tres niños: sujeto A, 7 años 1 mes; sujeto B, 9 años 7 meses y, sujeto C, 11 años 11 meses.” (p.23).

La primera estrategia es el trabajo de intervención, la cual se realizó en dos partes. En primer lugar, se ejecutaron siete sesiones individuales: la primera sesión se tomó para una evaluación general, las otras cinco para crear estrategias didácticas en relación con la comprensión de lectura y la última para evaluar; además todas las sesiones duraron una hora y media y las estrategias de cada niño serán diferentes por las cualidades que presenta cada TEA.

En la segunda etapa se hizo un taller en conjunto sobre narración en cuatro sesiones que duraron aproximadamente dos horas, cuyo fin fue comunicarse y relacionarse con los niños que presentaban el respectivo trastorno. Los infantes tuvieron que realizar exposiciones acerca de un tema de su interés, presentando un video o una obra de teatro, entonces, se despertó la motivación de los niños de forma lúdica para la comprensión de lectura y también se desarrollaron las capacidades, habilidades y destrezas de manera individual. Es importante recalcar que los padres de familia siempre estuvieron presentes en las sesiones en conjunto como también individuales para que ellos fueran parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

La evaluación se realizó de la siguiente manera: son tres momentos e indicadores: a) el grado de motivación, el gusto o placer y el autoconcepto acerca de la lectura, b) las estrategias que se implementarán, y c) La narración y elección del tema. En cuanto a los tres aspectos anteriores, se citará el siguiente fragmento para mayor claridad:

El primero se caracterizará mediante una entrevista informal sobre la lectura con cada uno de los niños; se utilizarán preguntas exploratorias como: ¿Qué es leer para ti? ¿Te gusta leer? ¿Tú sabes leer?; en el segundo momento la comprensión se valorará a través de preguntas sobre el cuento y en el tercero se caracterizarán los niveles de coherencia de red causal a partir de la narración del libro de imágenes de Mayer (1969). (Castañeda, 2018, p.25).

Bajo esta misma línea, gracias al taller de narración se contrastaron los resultados de sus comportamientos y los logros obtenidos, aunado a esto, al estudiantado se le entregó un conjunto de dibujos impresos con varias emociones, de manera que ellos pudiesen valorar cómo se sintieron al realizar cada actividad, y se realizaron grabaciones con respecto a los juicios de valor que brinden los participantes inmersos en este proyecto.

El paradigma que presenta esta investigación es naturalista, y su enfoque cualitativo, ya que se centra más en el aprendizaje de los TEA y cómo estos pueden desarrollar de forma metacognitiva su aprendizaje relacionado con la comprensión de textos literarios.

Este trabajo es una propuesta muy buena para fomentar la motivación por la lectura y a su vez, la comprensión requerida, sin embargo, no se llegan a aplicar diagnósticos, solamente se describe que es el TEA, las etapas de la comprensión de lectura, pero no hay una experimentación o relación con los niños que presentan el trastorno. Por otro lado, sigue siendo una propuesta más, basada en los niños TEA como otras muchas que se han colocado en este apartado.

Los trabajos mencionados y explicados en el presente apartado todavía presentan muchas limitaciones, debido a que la mayoría solamente describen las dificultades que posee la población estudiantil en la comprensión lectora o simplemente proponen ciertas guías de apoyo para trabajar esta competencia con dicha población estudiantil, mas no se diseñan estrategias concretas que le permitan al docente y al estudiante un mayor acompañamiento a la hora de abordar textos literarios y no literarios.

Estudiantes TEA en otros ámbitos de la investigación educativa

Desde el campo de la educación, también se han desarrollado diversas investigaciones relacionadas con la población TEA que deben ser consideradas como antecedentes, para tener otras perspectivas de la problemática de investigación planteada.

Darretxe y Sepúlveda (2011) en su trabajo “Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias” propone en primer lugar el concepto Síndrome de Asperger y los comportamientos que presentan las personas con este tipo de trastorno, para ello, se utilizó el *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales* y la *Clasificación Internacional de Enfermedades* y en

segundo lugar, plantean ciertas estrategias para abordar las clases cuando se presentan estudiantes con el síndrome de Asperger. Algunas de ellas son, constante uso de apoyo visual en el proceso educativo, favorecer a los aprendizajes, trabajar bajo un clima ameno y agregar temas que se tornen interesantes para los estudiantes que presentan el trastorno.

Entre las conclusiones a las que llegan los autores anteriores, se puede mencionar que el proceso de enseñanza y aprendizaje lo nutren los estudiantes, sus padres, personas encargadas en la institución educativa y por supuesto, el docente quien debe de estar bien capacitado para trabajar en un entorno con personas TEA y asimismo con material didáctico y tecnológico, análisis y reflexión junto a otras personas especialistas en el tema y formación de las diferentes adecuaciones que presenta el alumnado.

Otra investigación realizada en España es el libro escrito por Olivar y Gutiérrez (2011), en este se tratan algunas intervenciones psicoeducativas que se pueden tener con los niños con autismo de alto funcionamiento y con Síndrome de Asperger. De acuerdo con los autores, la finalidad de este libro se puede definir en los siguientes términos:

Así pues, el objetivo fundamental de la obra completa es dotar de los conocimientos, estrategias y actitudes necesarios para la comprensión, explicación e intervención de los TEA-AF. De esta manera pueden servir como un material para la adquisición de las competencias específicas tanto de los futuros profesionales de la Educación Superior en el nuevo marco de la Enseñanza Europea de Educación Superior (EEEEES), como de los actuales profesionales en ejercicio, así como una ayuda para los familiares de este grupo de personas (p. 9).

Este libro representa la continuación de otro que se encargó de definir las características psicopedagógicas de la población estudiantil con TEA, esta nueva obra por su parte tiene un propósito más práctico en cuanto al tratamiento de esta población. Además, Olivar y Gutiérrez explican la forma en la que se propone trabajar las dificultades que presentan los estudiantes con TEA-AF en diferentes ámbitos, su metodología la describen de la siguiente forma:

Para la mejora de sus dificultades y la potenciación de sus habilidades, proponemos el empleo sistemático y adaptado de “programas de entrenamiento en habilidades sociales, emocionales, comunicativas y de aprendizaje” progresivos y operativamente secuenciados, que pongan en juego los recursos con que cuentan los centros educativos. Todo esto se plantea desde un enfoque positivo, con una metodología activa que haga uso, cuando sea necesario de la combinación de técnicas y estrategias conductuales, cognitivas y emocionales. Resaltamos, además, la necesaria unificación de criterios entre los diferentes agentes educativos y los padres de los alumnos, para la aplicación consistente de las diversas técnicas que se hayan programado, teniendo en cuenta las características individuales de cada uno de estos alumnos (p. 10).

En este trabajo se presentan explicaciones desde la psicología y la pedagogía sobre las dificultades que poseen estos estudiantes en el área social, comunicativa entre otras, además, se proponen en los capítulos posteriores estrategias con actividades concretas para el fortalecimiento de estas áreas, funcionales para padres de familia y profesionales en psicología y educación.

Al considerarlas limitaciones de las personas con TEA, los autores proponen una serie de posibles estrategias para que estos estudiantes refuercen distintas áreas de la comunicación y el lenguaje. Para mejorar en la interacción social y el intercambio de roles conversacionales, se recomienda procurar que el joven participe en chats en internet, en los que se reduce la ansiedad por el encuentro físico y, además, el estudiante tendrá el tiempo suficiente para procesar las intervenciones de los otros interlocutores y preparar una propia.

La investigación anterior, también señala la importancia de trabajar el aspecto prosódico de la comunicación, el cual tiene que ver con el manejo de la voz según el contexto comunicativo (se dice que las personas con TEA presentan irregularidades en las modulaciones de su voz durante la comunicación); para mejorar este aspecto, se propone que el mediador instruya al estudiantado a interpretar diferentes roles hipotéticos y que este proceso sea registrado mediante grabaciones para su posterior análisis.

Los autores explican que debido a que esta población estudiantil procesa la información de forma muy operativa y estructurada y disfrutan de los juegos de palabras

ingeniosos, se debe tratar que los contenidos de la clase que se comunican de una manera y otra, sean abordados de forma simplificada, de manera que se disminuyan todas las abstracciones posibles. Poco a poco, se debe enseñar la diferencia entre el lenguaje literal y el figurativo.

Olivar y Gutiérrez señalan que el hecho de que la población con TEA tienda a centrar la conversación en un tema de su interés puede ser aprovechado de forma positiva para fortalecer el área de la comunicación y del lenguaje, pues les brinda la oportunidad de un espacio de fluidez conversacional. Por lo tanto, es bueno que los profesores le propongan al estudiante que no interrumpa la clase con intervenciones que tengan que ver con ese tema de interés, a cambio de brindarles unos minutos antes o después de la clase para tratar dicho tema.

Al revisar detenidamente esta propuesta, se puede observar y reafirmar el hecho de que la población TEA tiene limitaciones importantes en el manejo eficaz de las inferencias en la comunicación, por lo cual tienen problemas para comprender el sentido implícito de ciertos mensajes. Este hecho es relevante, pues es un trabajo que demuestra la necesidad de fortalecer esta área para mejorar la comprensión lectora, la cual requiere de la habilidad de inferir contenidos no literales en un texto; después de todo, la comprensión de lectura eficaz nace de las destrezas en la comunicación y el lenguaje.

En la investigación abarcada por Lozano et al. (2013) en España, llamada “Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)” se expone que los alumnos con este trastorno presentan más afinidad por las tecnologías en relación con los jóvenes sin este diagnóstico, debido a que les facilitan sus trabajos, y además, favorecen el aprendizaje autónomo, por otro lado, si estas personas llegasen a fracasar en el momento en que utilizan alguna TIC, continúan trabajando porque presentan características muy especiales y una de ellas es que al interesarles algún tipo de saber lo profundizan de tal manera que alcancen el conocimiento propicio.

Asimismo, otra de las conclusiones a las que llegaron estos autores es que, aparte de motivar el trabajo autónomo, el uso de la tecnología permite y abre paso a la socialización, ya que la mayoría de las personas con este trastorno presentan la dificultad de manejar las relaciones interpersonales. Al respecto los autores señalan: “si bien las TIC permiten

desarrollar aprendizajes autónomos con el alumnado con TEA, también promueven la posibilidad de realizar tareas de aprendizaje de forma compartida.” (p. 195).

El fin de esta investigación es que los niños con TEA aprendan a manejar diversos softwares para facilitarles el proceso educativo, a través de las herramientas que brinda la tecnología, y a pesar de que la investigación no sea en el ámbito de la comprensión de lectura, permite visualizar otros contextos en los que se ha visto involucrada la población con TEA.

Por otra parte, en España hay un trabajo de grado llamado “Metodología para niños con síndrome de Asperger en Educación Infantil” de Díaz (2014) que como su nombre lo indica se centra en exponer las características o los patrones conductuales que presentan los niños con Trastornos del Espectro Autista, y asimismo, brinda una metodología para que los docentes logren abordar las clases de manera propicia, para ello, se tomaron como base dos libros para la fase de la clasificación diagnóstica, los cuales, son los siguientes *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales(DMS)* y la *Clasificación Nacional de Enfermedades(CIE)*. Cabe aclarar que esta investigación es meramente cualitativa, y como se mencionó anteriormente su fin es brindar las características que presenta un infante con el trastorno ya especificado, también pretende ofrecer una metodología adecuada para impartir clases a esta población de niños.

Algunas partes del método que esta autora propone son las siguientes: (a) el trabajo autónomo: es importante motivar de manera que la secuencia de la tarea se explique por medio de pasos breves y literales, por otro lado, que presente una estructura en donde se marquen los tiempos, además, es importante que los niños utilicen una agenda para organizarse adecuadamente. (b) Trabajos grupales: es necesario que el docente elija los grupos para evitar el rechazo del niño, no obstante, es indispensable que el docente maneje muy bien la organización de cada grupo cuidando con quienes se integra el niño con TEA, permitiendo que cada estudiante exponga sus pensamientos o ideas, cabe mencionar que se requiere de la observación y la atención constante del docente para visualizar cómo van trabajando los estudiantes. (c) Adquisición de conocimientos: es propicio utilizar mapas u organizadores de información antes de exponer los conocimientos para que los estudiantes con este trastorno puedan organizar los conceptos o los saberes de una mejor forma, también es recomendable que se realicen semejanzas o paralelos entre los contenidos y exponer los conocimientos relacionándolos con el tópico de su interés.

(d) La atención: en primer lugar, es necesario sentar a estos estudiantes cerca de la pizarra y del docente, evitando la distracción; es bueno que se le llame la atención cuando el joven está un poco perdido en la clase; se aconseja lanzarle una orden y no varias en el momento que está ejecutando la primera y alternar las actividades con reflexiones motivadoras. (e) Lenguaje: se recomienda que el docente hable con frases cortas, sencillas y le proporcione órdenes claras; si se llegase a utilizar un lenguaje irónico o metafórico; es necesario asegurarse que el estudiante con TEA comprenda; también es preferible que se utilicen herramientas de apoyo visual para capturar el interés del niño o niña con esta condición.

(f) Coordinación motora: en este punto lo principal es comprender las dificultades psicomotoras que presenta y se requiere reducir la cantidad de tareas en las que se utilicen mucho la motricidad fina; la utilización de tecnologías es recomendable. (g) El recreo: es necesario que el docente le explique la organización de las actividades de las cuales se compone el receso de manera que se ejerciten las habilidades del estudiante o que se aborde un tema de su interés; asimismo, es aconsejable proponer a un grupo de compañeros que traten de integrar al estudiante con TEA cuando esté solo.

Siempre es necesario que el mediador se encuentre atento ante alguna posible burla por parte de los compañeros hacia el estudiante con el mencionado trastorno y, por último, se requiere que el niño genere su propio espacio y tiempo durante unos minutos.

Como conclusión, Díaz (2014) propone que, tanto los niños TEA como los infantes sin este trastorno tienen capacidades muy similares, solamente que, presentan ciertas limitantes, sin embargo, los docentes pueden trabajar muy bien en sus aulas con una metodología y un análisis adecuado con respecto a los jóvenes que presentan dicho diagnóstico.

El siguiente trabajo fue hallado en España (Zaragoza), pertenece a Calvo y Tabernero (2015), el cual se refiere a la aplicación del álbum ilustrado como estrategia didáctica para niños con TEA.

Las autoras parten del supuesto de que la literatura es un medio para conocerse y descubrirse uno mismo y a los demás, por lo cual la enmarcan como una herramienta necesaria para alcanzar una educación inclusiva donde la población estudiantil pueda adquirir conocimiento y socializar con otras personas. En el caso de los siete niños con TEA, la

literatura debe ser adaptada en formato de álbum ilustrado para que el apoyo visual de pictogramas les ayude a interactuar mejor con el texto y compartir con los otros niños sus ideas. En este trabajo entonces, se utiliza el álbum ilustrado como un mecanismo para propiciar la socialización del estudiantado con TEA y promover la inclusión educativa y además, se desarrollan habilidades importantes en la expresión oral y escrita.

Las conclusiones más destacadas fueron las siguientes: el uso del álbum ilustrado en conjunto con la lectura en voz alta y la mediación pedagógica de las maestras propiciaron la socialización entre los niños porque hablaron de muchos aspectos de los textos leídos. En cuanto a la expresión oral, los niños con TEA demostraron mayor fluidez porque se apoyaron en las imágenes para expresar mejor sus ideas y las mismas les ayudaron a recordar de manera más precisa la lectura. Por último, el álbum permitió el desarrollo de la imaginación, pues los niños crearon juegos simbólicos con base en las lecturas.

El énfasis de este trabajo se centra en usar las imágenes para mejorar las habilidades de socialización y expresión en estos niños; sin embargo, se puede tomar como referencia de una estrategia didáctica el empleo de imágenes para ayudar en la comprensión lectora.

En el trabajo realizado en España por García (2018), se intenta incluir a la población con TEA a unirse en los tiempos de receso a los demás compañeros en el Colegio La Inmaculada Oviedo. A continuación, se ofrece una síntesis de las principales estrategias que ofrece para el abordaje con esta población:

(a) Conocer la situación y preferencias de cada alumno con TEA: debido a que cada uno es muy diferente se requiere que, se impartan juegos a partir de los gustos o intereses del niño o niña que presenta el respectivo trastorno.

(b) Anticipar por escrito, y mediante apoyos visuales las reglas de los juegos: es indispensable que los niños con TEA estén enterados de las reglas del juego antes de iniciar, ya que para estos estudiantes las informaciones imprevistas son frustrantes, pues tienden a perder el control de su entorno; para iniciar una actividad, se requiere de estímulos visuales que le facilitarán las actividades lúdicas.

(c) Detectar posibles casos de bullying: usualmente, a los niños con TEA los compañeros del salón les hacen bullying al pensar que estos tienen diferentes maneras de visualizar el mundo u otras rutinas cotidianas, sin embargo, se podría evitar si el docente en el receso es una figura mediadora e integradora, ya que un caso como este podría afectar

tanto a un estudiante TEA de manera que él ya no quisiera socializar con los demás, o peor aún, llevarlo a cometer un suicidio.

(d) Elaborar sociogramas: a raíz de su elaboración, se puede conocer bastante información como, por ejemplo, qué estudiantes son más queridos por los demás e inherentemente, también se obtendrán los datos contrarios, es decir, se sabrá cuáles son menos queridos y el porqué de ello.

(e) Intervenir en privado para corregir conductas disruptivas: en algún momento determinado, el estudiante con TEA va a presentar acciones o comportamientos que interrumpen el orden de la clase, sin embargo, es necesario que el docente comprenda que al corregir se tiene que hacer individualmente, y con las partes afectadas si se requiere, no en público porque puede ocasionar en el niño TEA sentimientos de frustración, pues no diferencian si la corrección va dirigida a ellos o al grupo en general.

(f) Realizar cambios en el ambiente: el docente debe ajustar el juego a las necesidades del niño TEA, por ejemplo, si el joven presenta fobia a lugares muy cerrados, se requiere que el docente busque un espacio abierto y cómodo en pro del bienestar del niño.

(g) Promover alternativas a los recreos: nunca se debe de obligar al niño con TEA a jugar, pues se sobreentiende que es una acción de diversión y no de trabajo, por lo que la mejor propuesta es otorgarle varios roles al estudiante de forma que se sienta importante y no excluido; otra alternativa es jugar de manera cooperativa.

Todas las estrategias brindadas anteriormente por García (2018) son importantes de seguir no solamente en el receso sino también dentro del salón de clases, porque de nada funcionaría integrarlos únicamente en el descanso si no se toma en cuenta la participación del estudiante en medio del proceso educativo.

Esta es una investigación naturalista y cualitativa ya que se centra más en el proceso del estudiantado con respecto al comportamiento de los niños TEA y de esta forma desarrollar las habilidades y potencialidades de este grupo.

La metodología a la que se recurrió fue buscar un sistema en el cual se anotaran todos los resultados a través de la observación en los recesos de los niños. Sus bases metodológicas consistieron en: (a) Medidas repetidas: todas las respuestas con respecto al comportamiento del niño son anotadas. (b) Unidad de medida: se consideran de forma cualitativa las acciones del sujeto a través del tiempo, por ende, pueden ser por sesiones de minutos, horas, semanas,

meses, entre otras. (c) Secuenciación de fases o períodos: los períodos de observación se dan durante un respectivo tiempo y luego viene la etapa del análisis, pues cuando se altera el proceso o surge un cambio en él, se pasa a una nueva etapa llamada "etapa de tratamiento".

(d) Amplitud de la fase: la investigación se trabajó en 40 sesiones. (e) Replicación de los efectos: la aplicación del tratamiento a los individuos, en este caso consiste en la organización de cada juego bajo el tiempo, espacio y participantes determinados. (f) Variabilidad de la conducta: las variaciones en las conductas del niño TEA van cambiando por lo que permitieron el análisis de la investigación. (g) Razonamiento lógico de la inferencia de la hipótesis: el investigador tiene que decidir de antemano la manera en que se le va a aplicar el tratamiento al o los participantes inmersos en el proceso.

Las conclusiones más sobresalientes de esta investigación son las siguientes: en primer lugar, es importante aplicar el efecto Pigmalión, que se enfoca en “lo que sucede con una persona según lo que esperas de ella” (García, 2018, p. 140). Lo que propone este efecto es que al niño TEA se le debe de tratar como competente para realizar cualquier ejercicio o actividad planteada por el docente o en pro del progreso de sus habilidades. Por otro lado, García deduce que el docente debe de buscar las herramientas más competentes para integrar al estudiante con TEA y a los demás que presentan desarrollo típico. Y, en tercer lugar, con esta investigación se logró que el docente reflexionara sobre la participación del niño TEA, de manera que trabajara por competencias para motivar y potenciar a un nivel mayor las habilidades y destrezas del estudiante con el determinado trastorno, es decir, se observó más la integración del niño en cada juego. Las actividades lúdicas permiten ampliar más la confianza, el trabajo en conjunto entre la población estudiantil y desarrollar más la lógica.

El trabajo que se acaba de presentar es un aporte a la investigación educativa, porque propone la necesidad de fomentar la inclusión en todos los espacios de la educación, como lo es el recreo, en donde se dan importantes procesos de interacción social que pueden contribuir en el aprendizaje de toda persona. Además, este trabajo permite resaltar el hecho de que a las personas con TEA se les ha estudiado desde la problemática de la interacción social como una de sus principales limitaciones. Sin embargo, la condición de una persona con TEA trasciende a muchos otros ámbitos que también son importantes de considerar, que de algún modo tienen que ver con la habilidad social, pero que abarcan otros aspectos.

Trabajos con personas con TEA fuera del ámbito educativo

Los trabajos que se exponen en este apartado abordan las implicaciones que conlleva para las personas con TEA su condición en diversos aspectos de la vida, son trabajos realizados desde una perspectiva clínica como la neurología o la psicología. Estas investigaciones deben ser consideradas dentro de los antecedentes para esta tesis, porque permiten entender diversas características que componen el perfil de una persona diagnosticada con TEA, lo que es importante para tratar de forma adecuada a esta población.

Por lo tanto, se considerarán algunos trabajos que puedan aportar una visión más específica sobre la condición TEA, con el fin de contribuir al conocimiento sobre este trastorno.

En Chile Talca, Chaigneau y otros autores (2015), estudian el procesamiento de palabras abstractas epistémicas y metafísicas en personas con TEA en comparación con otras personas de Desarrollo Típico (DT). Al respecto, los autores señalan lo siguiente:

La capacidad para entender palabras abstractas se relaciona con la inteligencia y con procesos de orden superior; sin embargo, un creciente número de investigaciones sugiere que las palabras abstractas, aun cuando tienen bajos niveles de concreción e imaginabilidad, son procesadas de una manera diferente. Este artículo proporciona evidencia experimental, donde el procesamiento de palabras abstractas epistémicas (v.g. imaginación, certeza) es diferente al procesamiento de palabras abstractas metafísicas (v.g. libertad, criterio). Se llevó a cabo un experimento en el que seis niños y adolescentes con trastorno del espectro autista y un grupo pareado con desarrollo típico completaron nueve sentencias graduadas por dificultad. Los sujetos con TEA fueron menos precisos y más lentos con palabras epistémicas-abstractas, y lentos con palabras abstractas-metafísicas que los sujetos con DT. Los resultados se discuten en términos de los procesos cognitivos y sociales para detectar y entender los estados mentales, una habilidad llamada teoría de la mente (p. 221).

Este escrito es muy puntual en el hecho de que la población con TEA tiene dificultades al entender palabras de contenido mentalista, por el hecho de tener limitaciones en el desarrollo social. En el proceso de experimentación se determinó que cuando las palabras insertas en una oración requerían de una sensibilidad a los códigos sociales para ser entendidas, los niños y adolescentes con TEA se veían considerablemente en desventaja en relación con las personas con DT. Esta investigación que pertenece al campo de la neurología y a la psicología, que aporta referencias importantes al perfil de las personas con TEA.

Pérez y Martínez (2016) en su trabajo “Inteligencia fluida y cristalizada en el autismo de alto funcionamiento y el síndrome de Asperger” realizado en Colombia, exponen que siempre se ha tratado de establecer el rango de inteligencia de los niños con Asperger, por lo tanto, los resultados que se han obtenido muestran que presentan una inteligencia fluida, en contraste con las pruebas de la escala Wechsler, entonces se llega a la conclusión que es recomendado utilizar “instrumentos que midan el razonamiento abstracto y la capacidad analógica, funciones estrechamente relacionadas con la inteligencia fluida, como lo es el test de matrices progresivas de Raven.”(p. 347).

Como parte de la metodología se basaron en doce niños que presentan autismo de alto funcionamiento y 6 con Síndrome de Asperger. Los resultados se obtuvieron con la ayuda de la escala de Wechsler IV y el test Raven, asimismo, al trabajar con participantes menores de edad, se les solicitó a sus padres la autorización o el consentimiento para que sus hijos fueran parte de la investigación; además, se propuso que cuando la población estudiantil se sintiera incómoda, podía dejar de participar sin ningún problema. Es importante aclarar que tampoco se requirió de intervención clínica.

De acuerdo con los instrumentos, se trabajó con una ficha de ingreso, entendida como un formato en el cual se guardan todos los datos médicos y psicológicos de los participantes para analizar las unidades mínimas que intervienen en la aplicación de las pruebas diseñadas; otros instrumentos a los que se recurrieron fueron el Cuestionario para Diagnóstico de Síndrome de Asperger (Ortiz, 2003) el cual permite facilitar el diagnóstico de personas con el Síndrome de Asperger por medio de los síntomas propuestos en DSM-IV; Cuestionario de Screening para Espectro Autista de Alto Funcionamiento (Ehlers, Gillberg & Wing, 1999):

Este cuestionario evalúa los síntomas característicos del trastorno autista de alto funcionamiento en niños y adolescentes, teniendo en cuenta los criterios descritos en la literatura y en los manuales de clasificación diagnóstica. Dentro de la prueba se examinan las siguientes áreas: interacción social, problemas de comunicación, conductas restrictivas y repetitivas, torpeza motora y diferentes tipos de tics posibles o movimientos repetitivos o estereotipados. (Pérez y Martínez, 2016, p.p. 351-352).

Por último, también tomaron como base el Test de Matrices Progresivas de Raven (Escala Especial-para edades de 4 a 11 años) (Raven, 1984): que mide los procesos de la capacidad intelectual de las personas que presentan el SA, de forma que se visualiza al individuo como capaz de resolver conflictos, y la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (Wechsler, 2005): enfocada en medir las capacidades cognitivas de los SA.

Para concluir, los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes, en primer lugar, no hay grandes diferencias entre ambas pruebas (La escala de Wechsler IV y el test Raven), pero sí existen diferencias bastante significativas entre los niños que presentan el autismo de alto funcionamiento y el Síndrome de Asperger, pues el último grupo tiene un nivel intelectual de mayor grado. Este es un trabajo más que todo de orden clínico y de medición, que muestra que hay diferencias entre los niveles de TEA. Aunque este trabajo muestre una perspectiva un tanto desactualizada por el hecho de utilizar la cuarta edición del DSM y usar el término Asperger y Autismo de alto funcionamiento, sirve para conocer las percepciones que a lo largo del tiempo se han tenido sobre las personas con TEA y los resultados que han arrojado los trabajos científicos.

Otro trabajo perteneciente al país colombiano, de Zulaga, Marín y Becerra (2018), se centra en la Teoría Pedagógica de la Mente y empatía con respecto a los niños que presentan el Síndrome de Asperger; este trabajo se enfoca en analizar a través de la descripción de los datos arrojados por medio del comportamiento de los niños Asperger y un grupo de control a través de pruebas de la empatía y Teoría de la Mente.

Su enfoque es cuantitativo, empírico-analítico, exploratorio- descriptivo y de campo, ya que los datos recogidos fueron importantes para el análisis a través del estudio de distribución y sus variables (la variable dependiente se definió por medio de los resultados

producto de las pruebas de teoría de la mente y empatía, y la variable dependiente fue el Síndrome de Asperger, se tomaron en cuenta como variables la edad, los individuos con el respectivo síndrome, su crianza y el modelo educativo en el que se hallan inmersos.

La metodología utilizada por los autores anteriores se basó en analizar el comportamiento de veinte niños y niñas con edades entre los 7 y los 11 años, además, es importante aclarar que el 80% estaba constituido por el sexo masculino y el 20% femenino

Asimismo, en cuanto al grupo de los niños de control también se les estableció sus variables como el sexo y la edad; la edad de estos niños rondaba entre 4 y 11 años, además, era indispensable que estuviesen matriculados en una institución de la ciudad de Manizales (Colombia). (p. 91).

Con respecto a los instrumentos que se emplearon fueron 5 pruebas para valorar la Teoría de la Mente, ya que cada una se enfoca en estudiar diversos niveles de profundidad como lo son los siguientes: Test de expresiones faciales, Test de Sally y Ann (falsas creencias de primer y segundo orden), Historias extrañas de Happé, Faux Pas y Test de Cociente de Empatía (EQ) y Sistematización (SQ) para niños de 4 a 11 años.

A continuación, se mostrarán los resultados a los que se llegaron, para mayor claridad se citará textualmente el dato más significativo arrojado por los test

se puede evidenciar que, aunque los niños con SA se encontraron entre el rango del nivel bajo (Media=28,1), fue un puntaje bajo-alto entendiendo que la media de las personas con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento es de 20; paradójicamente, aunque el grupo control se encontró entre el rango de la media (Media=36,7), fue un puntaje medio-bajo teniendo en cuenta que la media femenina es de 47 y la masculina de 42. (p.95)

Por ende, se llegó a la conclusión de que no se diferenció mucho la empatía y la Teoría de la Mente en ambos grupos (el de los Asperger y el grupo de control), sin embargo, para futuras investigaciones es recomendable que valoren no solamente pruebas que diferencien la empatía cognitiva de la afectiva, sino que también se realicen pruebas de ejecución para evitar cualquier influencia de la persona encargada del niño o niña. Además, es importante

que en futuros trabajos se realicen muestras de datos con más cantidad de personas para verificar de manera oportuna la diferencia o semejanzas entre la Teoría de la Mente y la empatía en jóvenes con Asperger y de control.

Antecedentes nacionales

En este apartado, a raíz del poco acceso a información relacionada con el Trastorno del Espectro Autista a nivel nacional, se observarán, solamente, tres trabajos elaborados por estudiantes de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Este vacío demuestra la necesidad que existe en este campo de estudio, en especial en secundaria, tal como se explicará más adelante.

Estudiantes con TEA en otros ámbitos de la investigación educativa

En la tesis elaborada por Castro y Gross (2004), se analizó la necesidad de utilizar las computadoras con programas educativos para favorecer las destrezas semánticas del lenguaje oral en niños con Síndrome de Asperger de edades entre cinco y seis años. Las autoras explicaron que en Costa Rica se ha dado una lenta implementación de las tecnologías como un recurso importante para favorecer la educación; el proceso ha sido lento en el ámbito de la enseñanza regular, pero lo ha sido aún más en la Enseñanza Especial, por lo cual es necesario cambiar esta realidad.

Al considerar la situación a nivel nacional, Castro y Gross propusieron el empleo de las computadoras en la atención a niños con trastornos del desarrollo como un proyecto innovador. Sostienen que este hecho podrá facilitar a la población con necesidades educativas especiales la adquisición y el desarrollo de funciones cognitivas eficientes. Con base en las ideas anteriores, señalaron lo siguiente:

Lo que se pretende es aprovechar la flexibilidad y creatividad, la estimulación del área visual y auditiva, y la estimulación neurológica en general que ofrecen las

computadoras para elaborar centros de estimulación cognitiva para lograr desarrollar sus capacidades al máximo. Se debe ver a la computadora o tecnología como una herramienta para construir: construir pensamiento, construir esquemas mentales para llegar al pensamiento espontáneo y creativo (Castro y Gross, 2004, p. 11).

Las autoras mencionaron que, en su práctica con niños y adultos con necesidades educativas especiales, la computadora se ha convertido en un medio para que estas personas puedan realizar de manera sistemática y ordenada diferentes tareas que hubieran sido imposibles de ejecutar sin la computadora. Al lograr el desarrollo de dichas tareas, estas personas se sienten bien consigo mismas, además, sus familiares y maestros se ven altamente sorprendidos por su progreso y desempeño. Como bien lo dicen Castro y Gross: “no es solo aprender de la tecnología, sino también aprender con la tecnología” (P. 11).

El plan de intervención pedagógico-didáctica en los niños participantes de esta investigación consistió en la elaboración de 13 innovaciones que estaban conformadas de la siguiente forma. La primera parte de cada una de esas 13 sesiones consistía en una motivación con algún ejercicio que sirviera como una introducción a las destrezas semánticas que se pondrían a prueba posteriormente con el uso del software. La segunda parte de la sesión trataba del empleo de un determinado software educativo como Hamsterlay, El Conejo lector o Solo mi abuelita y yo, para poner en práctica ciertas destrezas semánticas como el empleo de locativos o la distinción entre el agente y la acción. En la última parte de cada sesión, se le proporcionaba al niño elementos para jugar y concretar los aprendizajes adquiridos a través del software.

Las sesiones se desarrollaron con cada niño individualmente, pues debido a sus características como consecuencia de su condición (Síndrome de Asperger), su desarrollo podía verse afectado por la presencia de otro niño. Además, por el hecho de que cada caso es diferente, se trabajaban las destrezas en las que cada niño tuviera mayores dificultades, de acuerdo con los resultados de un test aplicado previamente a estas sesiones.

Castro y Gross establecieron algunas conclusiones en relación con la puesta en práctica de su innovación. Los niños que participaron en las diferentes sesiones obtuvieron progresos significativos en el desarrollo de las destrezas semánticas esperadas, lo cual se

pudo evidenciar en la aplicación de una prueba posterior a las 13 sesiones. También, se pudo comprobar que la utilización de recursos multimedia y de la computadora en general facilita el aprendizaje de otras destrezas además de las semánticas. El uso de la tecnología resultó ser un elemento motivador para los niños que participaron en el proceso. Esta labor pudo ser llevada a cabo por el hecho de que la institución educativa contaba con todos los recursos para lograrlo, pero en otro contexto puede tener considerables limitaciones; además, se requiere de una persona capacitada para mediar el proceso de interacción que se puede dar entre el estudiantado y la tecnología.

A partir de la lectura de esta tesis, se puede evidenciar que la tecnología aporta beneficios a diversas poblaciones en el ámbito educativo, como al estudiantado con TEA. También, se retoma un aspecto que se ha destacado en otros trabajos presentados: la importancia del apoyo visual para trabajar con esta población estudiantil.

Álvarez (2011) también desarrolló un estudio de caso en una escuela de la Regional de Occidente con dos niños de quinto y sexto año con Síndrome de Asperger y sus nueve maestros, con el fin de investigar los aportes que pueden brindar las estrategias utilizadas por los docentes para trabajar con estos niños las habilidades sociales y prácticas y promover una educación inclusiva.

Se utilizaron técnicas como el grupo focal, la observación a las clases donde estaban los niños participantes, entrevistas a los docentes, además de instrumentos como cuestionarios, matrices y la triangulación de los datos obtenidos para ser sistematizados.

Los resultados obtenidos en este estudio demuestran que hacen falta estrategias congruentes a las necesidades de la población con Asperger, además, se manifiesta la necesidad de formular un programa de estudios que promueva el desarrollo de destrezas sociales y prácticas para esta población. Otra conclusión importante que se obtuvo es que los docentes utilizan una dinámica de clase tradicional, donde el estudiante no participa y solo se limita a reproducir los conocimientos impartidos; esta metodología de clase no favorece la inclusión de ninguna manera.

Por último, se invitó al cuerpo docente a reflexionar sobre los ajustes que deben hacer a su metodología de clase, si pretende trabajar dentro del marco de la educación inclusiva, por lo que Álvarez (2011) señaló que la diversidad en una clase debe ser considerada como un valor y no como un problema.

Esta tesis alude a un aspecto sumamente relevante como lo es el promover un espacio de clase inclusivo, por lo que aporta un punto de vista fundamental para el desarrollo de esta investigación y las reflexiones que se pueden realizar en torno a la problemática de la población estudiantil con TEA y la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

Otro trabajo, realizado por Andrade (2011) estudiante de la Universidad Estatal a la Distancia, el cual se centró en analizar la inclusión de un Asperger en el aula. La metodología abordada, se llevó a cabo con una niña de una escuela pública de zona urbana en Costa Rica. Los instrumentos que se utilizaron fueron las entrevistas, cuestionarios y el expediente de la estudiante.

Andrade (2011) mencionó que los niños con Asperger pueden ser diagnosticados en una escuela eficiente y con profesionales de alta calidad, además, la inclusión se está tratando de lograr, aunque es una labor complicada, pues no todos los centros educativos cuentan con las herramientas adecuadas para ello.

La investigación contó con un enfoque cualitativo, debido a que se centró en la integración de una niña con el trastorno de Asperger y se está tratando de buscar una solución relacionada con respectivo problema.

Con respecto a las conclusiones, para mayor clarificación, se colocará una cita textual la cual especifica uno de los aspectos más importantes a las que llegó Andrade en este trabajo.

Se estimó que el desarrollo evolutivo de la niña muestra limitaciones predominantes en el área social y en el desarrollo motor, asociados con el síndrome de Asperger, por lo cual el diagnóstico puede resultar confuso. Sin embargo, al analizar la información procedente de distintas fuentes se concluye que no muestra presencia contundente de síntomas en los núcleos de trastornos asociados con este síndrome. (Andrade 2011, p. 51).

En relación con lo anterior, otras conclusiones fueron las siguientes: la escuela no integra a la población con discapacidades, pero sí cuenta con las NTIC, con un personal muy profesional e instalaciones adecuadas, lo cual algún día la llevarán a ser una escuela inclusiva.

Con la investigación se logró que la niña obtuviera algunas adecuaciones en varias áreas, y que la escuela esté tratando de integrar al estudiantado con diferentes discapacidades.

Continuando con los antecedentes enfocados en el ámbito costarricense, de acuerdo con Chávez (2016) en su investigación llamada “Análisis de los problemas de escritura y la atención de estudiantes de primaria con TEA (Trastorno del Espectro Autista), que asisten al Centro de Desarrollo Humano Neuroterapeuta en Rorhmoser Pavas, San José”; investigación realizada en la UNED, se centra en las situaciones que viven la población con TEA en los espacios áulicos, pues según el autor ya mencionado, los docentes muchas veces los observan como problemas para abarcar la materia.

Los TEA presentan ciertas limitaciones con el respectivo trastorno como la motricidad fina, que afectan ciertas habilidades como la escritura, por ende, la propuesta se encausa en observar cada una de las dificultades que presentan estos niños en el proceso escritural e incluso si llegan a frustrarse o a desconcentrarse en el momento en que están ejerciendo sus tareas.

El autor basó su escrito en un paradigma naturalista y un enfoque cualitativo y fenomenológico por la naturaleza que presentaba dicha investigación, para lograr el fin esperado se trabajó con 16 niños de primaria los cuales están matriculados en el Centro de Desarrollo Humano Neuterapeuta en la ciudad de San José.

Los instrumentos que se utilizaron fueron las entrevistas semi-estructuradas a los docentes y madres de los infantes, evaluación de motricidad fina, lista de cotejo, registro de observación para valorar cada actitud por parte del estudiante, y a su vez, también se le aplicaron entrevistas semi-estructuradas a un especialista de Neurología y a otro de Terapia Física.

Las conclusiones a las que llegó Chávez es que la población TEA sí tienden a distraerse muy a menudo cuando están trabajando con tareas relacionadas con el proceso de escritura, por ejemplo cuando realizan copias; además otro resultado al que se llegó a través del diagnóstico, fue que los tratamientos sugeridos a las personas con Trastorno del Espectro Autista por los expertos en el campo, en lo cotidiano sí funcionan, sin embargo, cuando están ejecutando un ejercicio como la escritura también se desconcentran con facilidad, más que todo cuando deben escribir documentos de mucha extensión.

Aunado al tema anterior, Chávez también brindó una serie de recomendaciones que los padres de familia deberían de tener en cuenta cuando tratan con un niño TEA. En primer lugar, menciona que es de suma importancia que los encargados del infante busquen más alternativas con especialistas en el área para que estos niños manejen un buen proceso de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, cada trabajo que realicen estos niños tiene que ser en lapsos cortos y organizados, por lo que los padres de familia deben estructurar los ejercicios de las diversas asignaturas de forma adecuada. Por último, se debe medicar a la persona que presenta el respectivo trastorno a sus respectivas horas y con las medidas brindadas por el versado.

Las ventajas que se visualizaron en este análisis, es que se encargaron de estudiar profundamente las actitudes que presenta un TEA en el momento de abordar cualquier proceso que integre la escritura, y así mismo, explicó muy a fondo la relación que presenta el TEA con el TDHA (Déficit Atencional), puesto que el TDHA es una limitante cognitiva independiente del TEA, pero que suele presenciarse en las personas con esta condición, sin embargo, y como también se ha observado en las investigaciones anteriores, este trabajo sigue presentando un gran vacío en la Educación Secundaria, ya que se ha visto más enfatizado en la población infantil.

Aparte de ello, solamente, se queda en la descripción del problema sin mostrar soluciones o estrategias que les permitan a los docentes abordarlas en el campo en el que se han especializado.

De la misma forma que los trabajos anteriores, es de suma importancia mencionar el artículo de Cubero (2020): “Estrategias educativas para estudiantes Trastorno Espectro Autista” en donde propuso diversos apoyos que deberían de tener las personas con TEA, los padres del joven y los docentes que tratan directamente con estudiantes que presentan el trastorno específico; dentro de los aportes que mencionó la autora, ya mencionada, son: la atención, la organización del aula, organización de las actividades que se abarcan en el aula, uso de materiales didácticos.

La atención de un estudiante TEA se obtiene por medio de los materiales estimulantes que el profesor brinde al estudiantado, en especial a esta población afectada por el trastorno cognitivo determinado.

Las instrucciones deben ser muy claras y sencillas para que no cause dudas o ambigüedades en la comprensión de las actividades por realizar. Si se llegase a diseñar un cambio en la práctica de clase, se tiene que avisar con tiempo para no crear frustración en el joven, y es transcendental ubicar al muchacho en las primeras filas del salón, de esta manera, el mediador visualizará el proceso de este. Además, es fundamental que el profesor se aperciba constantemente si el estudiante está atendiendo efectivamente a los contenidos que se desarrollan en el momento.

De este modo, la organización del aula es indispensable para que un estudiante TEA logre una educación óptima, por lo que el entorno requiere de ser muy estructurado, es decir, varios sectores del espacio áulico tienen que estar destinados con anticipación para desarrollar las actividades que se van a proponer y especificárselos al estudiante antes de comenzar con las reglas del juego.

Algunas estrategias didácticas que ayudarán a motivar y a mejorar en el aprendizaje del joven son los pictogramas, ilustraciones, pistas y conceptos claves, el reloj es necesario, pues el profesor, previamente, llegará a una negociación con el estudiante sobre la hora de inicio y finalización de la actividad lúdica.

A la vez, de acuerdo con el desarrollo de las actividades dentro del aula, el guía deberá asegurarse que el joven está atento para explicar los pasos que se deben seguir, las técnicas que sugiere Cubero (2020) son: el modelamiento, de autoregulación, ayudas por parte del docente cuando sean necesarias y apoyo entre los compañeros, permitiendo la integración de los TEA con los muchachos de desarrollo típico.

Entre tanto, los materiales es el último tema que se abarca en este estudio, los cuales se pueden integrar por medio de juegos significativos para fomentar la motivación de los contenidos educativos, tomando en cuenta la música, la informática, imágenes, pictogramas, dominós, encajes, juegos de colores, pizarras magnéticas, secuencias y rompecabezas.

Para concluir, el vacío que se observa en este artículo es que se proponen diversos apoyos, sin embargo, no hay un análisis más profundo, no se centra en un grupo etario en especial y no ahonda a cabalidad en los ejemplos de las actividades que se podrían relacionar en un área profesional como tal.

Ley que protege a las personas diagnosticadas con TEA en Costa Rica

Un antecedente nacional importante de considerar es la ley para la protección y el desarrollo de oportunidades para personas con Trastorno Espectro Autista, dicha ley se enfoca en la igualdad y equidad de oportunidades para los individuos TEA. El documento está confeccionado por cuarenta y dos artículos, los cuales, en resumen, tratan acerca de la integración de estas personas en la sociedad y la validez de sus derechos, que también son referenciados en la Constitución Política y en los diversos tratados vigentes en la República. De este modo, debe ser cumplida a cabalidad en todo el territorio nacional.

Para validar el cumplimiento de esta ley se requiere que el sector educativo, cultural, de deporte, de salud y economía diseñen programas pertinentes en esta dirección. Además, es necesario que exista una comisión que se encargue de verificar que las políticas y programas estén cumpliendo con los objetivos establecidos.

Con respecto al ámbito de la salud, a quienes se les diagnostique tempranamente el respectivo trastorno, tendrán un seguimiento formal y continuo por parte de los centros de salud como el Ebais y la Caja Costarricense del Seguro Social. A su vez, a todas las instituciones enfocadas en la salud, se les estará dando un seguimiento a nivel regional, por parte del Ministerio de Salud, para constatar que están realizando los diagnósticos y las terapias solicitadas.

Una vez que la persona sea diagnosticada positivamente, se brindará guía y apoyo psicológico para el joven TEA y su familia; en caso de no contar con seguro, serán integrados al sistema lo más pronto posible.

Todas las instituciones de salud tienen que estar presentando los datos acerca de los casos previos y actuales, ya que es parte de la ley, debido a que el Ministerio de Salud tiene que realizar un estudio estadístico de la cantidad de casos existentes en el territorio nacional.

Por otro lado, la CCSS deberá ofrecer las capacitaciones al cuerpo médico y a los encargados del niño o joven.

En el sector educativo, el modelo pedagógico debe ser sumamente integrador y adaptado al contexto sociopedagógico de la persona. El Ministerio de Educación Pública, se encargará de tener una base de datos actualizada acerca de todo el estudiantado que presenta el trastorno ya mencionado; esta institución gubernamental también mantendrá conexiones

importantes con otras entidades privadas, nacionales o extranjeras especializadas en el área, para fomentar el desarrollo de las habilidades necesarias del profesorado que tratan con aprendices TEA.

De acuerdo con el ámbito laboral, cada empresa o institución deberá brindar políticas que no excluyan al individuo con Trastorno del Espectro Autista, las cuales son de dominio público.

Los artículos concernientes al acceso de la cultura, el deporte y la recreación, no se exceptúan de las instituciones anteriores, ya que también deben presentar programas que permitan la participación, el acceso y la ubicación correspondiente de los TEA en las diferentes actividades del país.

No obstante, con relación a las Campañas de Concientización e Información a la Comunidad, impulsarán y promoverán los derechos que se les deben cumplir a estas personas. Para ello, se creó el 2 de abril el Día Mundial de Concientización sobre el Autismo y sus Trastornos Asociados.

Seguidamente, según la sección de las prestaciones sociales, estas personas tienen que recibir una ayuda socioeconómica independientemente de los ingresos del núcleo familiar.

Aunado a esto, si los TEA no cuentan con los ingresos básicos para un hogar, el Instituto Mixto de Ayuda Social, se encargará de ubicarlos en algún hogar costarricense pudiente, brindándoles un ingreso tanto para la familia receptora como para la persona afectada. En caso de que la persona no se pueda valer por sí mismo, se le colocará en un hogar de acogida donde vivirá hasta su vejez.

Por otra parte, también existen las casas respiro que cuidarán a las personas con trastorno un tiempo determinado, mientras la familia se dedica a otras actividades como, por ejemplo: laborales. Cabe mencionar, que el transporte para trasladar a la persona será gratuito, si no cuenta con los medios económicos dispensables.

Los impuestos sobre los premios de lotería serán destinados de la siguiente manera: un 80% para la CCSS; 10% para el Instituto Mixto de Ayuda Social; 5% para las juntas administrativas de las escuelas de enseñanza especial; y por último un 5% para el transporte, las asociaciones de padres, para la creación de sedes y los programas relacionados. El Instituto Mixto de Ayuda Social es quien se encarga de repartir el dinero a los beneficiarios

10 días posteriores a la fecha de vencimiento en el que se retira el pago, de lo contrario, esta misma institución deberá retribuirles un interés mayor a la tasa que estipulan los bancos.

Las organizaciones que velarán por el cumplimiento y las demandas de los derechos de las personas con TEA, a nivel macro en el país, son la Defensoría de los Habitantes y el Consejo Nacional de personas con Discapacidad, fundamentada en la Ley número 9303.

Antecedentes institucionales

A continuación, se presentan una serie de trabajos relacionados con la problemática de investigación planteada, realizados por estudiantes y académicos de la Universidad Nacional de Costa Rica, para conocer otras perspectivas más cercanas en relación con el tema de esta tesis. Es necesario indicar que a nivel institucional se hallaron pocos estudios sobre la problemática especificada. Cabe aclarar que, de los ejes temáticos abordados en los antecedentes internacionales, en este apartado solo se hallaron trabajos sobre estudiantes con TEA en otros ámbitos de la investigación educativa, pues no se pudieron encontrar estudios relacionados con la comprensión de lectura en estudiantes con TEA u otras discapacidades intelectuales, ni tampoco sobre personas con TEA en otras disciplinas.

Estudiantes con TEA en otros ámbitos de la investigación educativa

Durán y Montero (2011) de la Universidad Nacional, exponen un trabajo llamado “Propuesta metodológica que facilite la integración social de un estudiante que presente Síndrome de Asperger con sus compañeros de clase en una sección de un colegio del circuito 01 de Heredia.”

La metodología se centró primeramente en una investigación bibliográfica acerca de las diversas características que presenta un estudiante con Trastorno de Asperger, en segundo lugar se realizaron varias observaciones para comprender cómo se comportaba, y asimismo, las técnicas que la docente del área de ciencias utilizaba para mantener una participación activa por parte del estudiante, seguidamente se aplicaron entrevistas a la psicóloga de la institución, a los compañeros de su clase, en este caso de octavo año, y también al joven con

el respectivo trastorno. El eje principal del trabajo es motivar al estudiante con TEA para que socialice y se integre al grupo de compañeros de forma eficaz.

Los resultados a los que llegaron son los siguientes: el estudiante tiene una buena capacidad cognitiva y se interesa mucho por las clases de ciencias, sin embargo, la docente no fomenta los intereses del estudiante, en este caso su tema favorito son las truchas, el cual la docente debería utilizar en el área respectiva para facilitarle el aprendizaje; el joven avanzó en la relación comunicativa con los compañeros y también con los funcionarios de la institución. Aun sin que la psicóloga conociera la opinión del joven con respecto a la relación estudiante- docente, se logró conocer por la constante intervención por parte de esta y los demás profesores del centro educativo.

Por otra parte, el líder de la sección se encarga de ayudarlo bastante cuando otro alumno intenta molestarlo. Con esta investigación se alcanzó que los compañeros ya no le hicieran más *bullying*, agresión verbal o algún tipo de abuso.

Para comprender más a fondo la propuesta que crearon Durán y Montero (2011), se coloca la siguiente cita textual:

Según lo analizado, el estudiante debe comprender y experimentar voluntariamente las situaciones morales y éticas que conlleven a una socialización adecuada. Los experimentos pueden ser situaciones divertidas, por ejemplo, trabajos colaborativos adaptados al estudiante. En estos trabajos se anula cualquier tipo de actividad que demande mucho esfuerzo o agilidad física pues no es su área fuerte, tal como lo presentan personas con este síndrome, sin embargo, puede recibir ayuda por parte de su tutor. Asimismo, se debe integrar los intereses del educando con síndrome de Asperger, como las truchas, para así obtener su interés y atención. (Durán y Montero. 2011, p. 149).

El trabajo presenta un enfoque cualitativo, ya que se centra en el análisis del comportamiento de la comunicación interpersonal, y asimismo, la realidad educativa de un estudiante que presenta el Trastorno de Asperger.

Por otra parte, según Fontana et al. (2015) en su propuesta de investigación su eje principal es que los funcionarios de la UNA reflexionen acerca de la importancia de la educación igualitaria para estudiantes con discapacidad, ya que el progresar profesionalmente es un derecho de todo ser humano. Se sabe que la Universidad Nacional ha trabajado bastantes proyectos que giran en torno a este tema, sin embargo, lo que se quiso demostrar en esta investigación es la construcción de los términos “discapacidad y necesidades educativas”, tomándose como base al personal académico de las diferentes sedes de la Universidad Nacional de Costa Rica, lo cual nunca se había realizado en otros años anteriores. Por otro lado, la metodología que utilizaron es la siguiente:

I Fase: Planificación y coordinación para la realización del estudio, II Fase: Análisis de la información y la sistematización de las acciones propuestas, III Fase: Diseño de la estrategia de actualización, IV Fase: Divulgación de los resultados de la investigación en el ámbito nacional e internacional. (Fontana, Quirós, Vargas y Chavarría, 2015, p. 134).

De acuerdo con los datos que arrojó la investigación, los términos que se hallaron van desde una perspectiva más tradicional hasta una más contemporánea o flexible, también se destaca que se tiende a confundir el término de necesidades educativas con apoyo pedagógico, ajustes, adecuaciones y ayudas técnicas.

Dicho trabajo se desarrolló bajo un paradigma naturalista y un enfoque cualitativo, pues se centra en el proceso crítico- analítico de los diversos estudiantes de la UNA con algún tipo de discapacidad.

Todos estos trabajos se han realizado en el ámbito de las discapacidades, o bien, centrados específicamente en el TEA, sin embargo, aún sigue quedando un enorme vacío con respecto al ámbito de la comprensión lectora de textos literarios y no literarios en jóvenes TEA que pertenecen a secundaria.

Como se observa, aunque los trabajos anteriores no remiten específicamente al ámbito de la comprensión de lectura, son relevantes para esta investigación porque nos aportan una visión de cómo se ha abordado la problemática que conlleva el tener un estudiante con TEA en cualquier contexto educativo y además, contribuyen a la descripción del perfil que tienen los individuos de esta población, dicho perfil permitirá comprender mejor sus necesidades.

A partir del balance bibliográfico realizado, es posible determinar que se han generado valiosos aportes para la comprensión del TEA dentro y fuera del ámbito educativo. Sin embargo, existen algunos vacíos. En primer lugar, en muchos trabajos se encontrará el Trastorno del Espectro Autista como Síndrome o Enfermedad de Asperger, porque son investigaciones que se fundamentaron en los lineamientos de publicaciones anteriores a la quinta edición del DSM. Sin embargo, a partir del 2018 ya no se distingue entre personas con Autismo en sus diferentes niveles y personas con Asperger en sus diversas manifestaciones, sino que ahora todos los diagnósticos relacionados corresponden a variables de Trastornos del Espectro Autista en diferentes grados (este punto se aclarará mejor en el apartado teórico de la investigación).

Por otro lado, buena parte de los estudios con TEA poseen participantes con edades cronológicas muy diversas, pues en algunos de estos trabajos encontramos niños y adolescentes que son analizados simultáneamente y con los mismos instrumentos, como si solo el hecho de estar diagnosticados con TEA los hiciera iguales, sin suponer que la edad y el grado de escolaridad son factores que tienen gran incidencia en los resultados que se pueden obtener.

Como tercer vacío identificado, es que por lo general los trabajos relacionados con personas con TEA están enfocados en la población infantil, lo que hace suponer que los investigadores no se han sentido capacitados para enfrentarse a poblaciones de mayor edad o que la gran mayoría de ellos no han tenido contacto directo con esta población.

Por tanto, existe una necesidad por generar estudios con adolescentes con TEA, porque el grado de dificultad que conllevan los textos para esta población no es igual que el que implican las lecturas para niños; por lo tanto, hubiera sido de gran utilidad si los trabajos encontrados sobre la comprensión de lectura se preocuparan por hacer una distinción entre los niveles de comprensión de lectura según las edades.

Finalmente, son muy reducidas las investigaciones que buscan proponer estrategias y técnicas concretas para ayudar a la población con TEA en la comprensión de lectura, uno de esos casos es la tesis de Tirado, quien anexa los instrumentos utilizados para evaluar la comprensión de lectura en su investigación. La mayoría de los trabajos que abordan la comprensión de lectura en estudiantes con TEA, se dedican principalmente a describir las dificultades que presenta esta población, pero no aportan alternativas de apoyo específicas para ayudarles a superar esta limitación.

Como se puede apreciar en el balance bibliográfico realizado, existe una necesidad por investigar acerca de la comprensión lectora de textos literarios y no literarios en estudiantes TEA de la Educación Secundaria costarricense, pues en esta población en particular hace falta que se fortalezca esta competencia. El profesorado de Español necesitan conocer mejor esta problemática y tener la sugerencia de una alternativa para enfrentar esta realidad, así como la población estudiantil con TEA de la Educación Secundaria requieren de un apoyo para superar las limitaciones de su condición en el área de la comprensión lectora.

Justificación

Es necesario mencionar que la persona docente enfrenta diversas dificultades para promover la lectura y comprensión de textos en la población de desarrollo típico, situación que en el caso del estudiantado con TEA resulta un mayor reto por superar.

Se pretende generar insumos que permitan mejorar la etapa de la comprensión lectora en la población con TEA. Además, busca impactar en el ámbito educativo con el fin de promover una mayor inclusión de esta población educativa.

Este trabajo adquiere su relevancia en la medida en que aporta una reflexión sobre la manera en que la comunidad educativa costarricense y buena parte de la comunidad docente desconocen las implicaciones que tiene el TEA en la vida de una persona, por lo cual es importante dar a conocer algunas de las características del estudiantado que presenta este diagnóstico y cómo deben ser tratados.

Asimismo, es importante mencionar que existe la Ley para la protección y el desarrollo de oportunidades para las personas con Trastorno del Espectro Autista, expediente

número 19.902, que se enfoca en los derechos que poseen los TEA como ciudadanos con respecto a su vida personal, social, educativa, económica y médica.

Es preciso señalar que esta investigación surge a partir de los vacíos encontrados en los estudios vinculados con la enseñanza del Español en secundaria con estudiantes con TEA en Costa Rica y en otros países. Se observó que los estudios que aportan estrategias didácticas concretas para ayudar a estudiantes con TEA en la comprensión de lectura, por lo general, están enfocados en la población infantil, este aspecto se puede validar en los diversos trabajos que se han colocado como antecedentes; cabe recordar que los participantes que se tomarán en cuenta en esta ocasión corresponden a estudiantes de la Educación Secundaria.

Las siguientes noticias son un ejemplo de cómo influye esta condición en las personas y sus familias. Según Ugarte (2018) en su crónica “El problema no es el autismo, es el desconocimiento” explica el caso de una madre de familia en Sarchí quien tiene dos hijos (Iván y Andrés) diagnosticados con TEA desde sus tres años. La madre expone que las afectaciones que presenta este trastorno, a través de la experiencia que ha vivido con sus hijos, son la falta de comunicación social y un lenguaje alterado.

Sobre lo anterior, como lo propone el DMS-5, existen diferencias y nuevos conceptos con respecto al Asperger, por lo que Iván, el niño del caso, padece de un tipo de autismo llamado TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo) catalogado por los expertos como autismo severo. La madre también comentó que, una de las alteraciones fue en el contacto visual, ya que cuando se le cantaba el niño se sentía muy atraído, pero no observaba a la persona emisora, por otro lado, le costaba mucho el contacto físico. Con respecto al segundo niño, fue fácil que su madre lo pudiera diagnosticar debido al comportamiento, ya que Andrés se agredía al escuchar en la calle una palabra mal empleada. Como se puede evidenciar, estos niños lo que más necesitan es comprensión pues pueden presentar muchas crisis, revolcones o llantos cuando menos se esperan, por lo que se requiere que los padres de familia y centros educativos se informen más del tema.

Por otra parte, la Universidad de Costa Rica (2019), en un reporte llamado “Madres de niños con autismo reciben taller en la UCR” expone que el departamento de Psicología se encargó de impartir un taller reflexivo-informativo a las madres con niños TEA, según Rojas, estudiante que dirigió el proyecto, se enfocó en hablar sobre las herramientas que se pueden utilizar para cuidar al niño de una manera adecuada, y asimismo, que ellas como madres no

pierdan su autocuidado y autoestima. Con trabajos como estos se propicia a que se abran campos reflexivos acerca del tema y a generar estrategias para el tratamiento de personas autistas.

Como se logra apreciar en las noticias anteriores, se puede reflexionar que esta investigación no solo aportará conocimientos en la educación, sino que también contribuirá a abrir la discusión a favor de que la comunidad educativa con TEA sea tratada de una mejor manera en muchos ámbitos (laboral, cotidiano y profesional), de modo que se eviten frustraciones y conductas discriminatorias. Es importante que en el siglo XXI se extienda el conocimiento sobre este trastorno y no solamente se quede en teoría, sino que también se apliquen las acciones necesarias para ayudar a las personas con TEA, pues todo individuo tiene que ser valorado e integrado en la sociedad de forma que potencie sus habilidades y destrezas en pro de un desarrollo personal oportuno.

Además, es necesario señalar que los diagnósticos de TEA están aumentando, debido a las recientes modificaciones en los criterios diagnósticos del DSM 5, por lo cual es importante estar conscientes de que es una población creciente que demanda la atención de la sociedad en todos sus ámbitos. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) en Costa Rica existen unos 8 mil natales que presentan TEA.

Esta investigación ofrecerá insumos valiosos para la formación y capacitación de los docentes de Español, como la comprensión de las cualidades que posee el estudiantado con el Trastorno del Espectro Autista y la sugerencia de una estrategia didáctica para facilitar el proceso de comprensión lectora, porque al plantear dicha estrategia para trabajar con la población estudiantil de secundaria con TEA el profesorado tendrá un punto de partida para interactuar posteriormente con otro tipo de poblaciones fuera de la población con desarrollo típico. En consecuencia, se propiciarán ambientes educativos que promuevan la inclusión de las diversas poblaciones estudiantiles con necesidades educativas. De este modo, se dará apertura a la formulación de estrategias didácticas, no solamente para los individuos con TEA sino para otros estudiantes que lo requieran.

A nivel social, este proyecto logrará alcanzar un mayor grado de conciencia en relación con las problemáticas que deben enfrentar las personas con TEA al tratar de integrarse a los diversos ámbitos de la sociedad, entre ellos la educación. Al conocer la realidad de esta población, en el futuro podrían diseñarse más proyectos de investigación

interesados en brindarles otros apoyos a la población estudiantil con TEA. Además, los mismos docentes de Español requieren adquirir un mayor grado de conocimiento sobre la realidad del estudiantado con TEA, para tratar de involucrarles de manera más efectiva a la educación, de forma tal que entre docentes y estudiantes se produzca una interacción sana y libre de prejuicios.

Como se ha señalado, la presente investigación tendrá un alcance enfocado en la Educación Secundaria costarricense, pues es el campo de especialización en el que se está más familiarizado como docentes de esta asignatura. El área de comprensión lectora tiene implicaciones muy diferentes según el nivel educativo en el que se trate; ya se sabe que la población infantil con TEA en el proceso de comprensión lectora ha sido abordada por distintos trabajos, pero no hay estudios que como tal se enfaticen en brindar apoyo a los estudiantes de secundaria con esta condición.

Tampoco se puede pretender en el campo de la enseñanza del Español trabajar con estudiantes con TEA en su más alto nivel de gravedad, pues esta es una población que requiere otro tipo de intervenciones extra que no se brindan sin ayuda de especialistas en Autismo. Por eso, el proyecto de investigación formulado en esta ocasión trabajará en ayudar a los estudiantes con TEA del primer nivel de gravedad, los cuales antes eran conocidos como Asperger; este nivel de TEA es una variable más común de dicho trastorno y está por el momento al alcance de las posibilidades profesionales de este trabajo.

Para la Enseñanza del Español, el aporte que se hará es significativo, este consiste en brindar una mejor comprensión de las características de los estudiantes TEA y las implicaciones de su condición en el ámbito de la comprensión lectora de textos literarios y no literarios, además, en la última fase de esta investigación se sugerirá una estrategia didáctica para abordar esta competencia con dicha población estudiantil.

Hay que aclarar que esta investigación posee una serie de limitaciones, como el hecho de no poder tratar todos los niveles del TEA, por el apoyo de especialistas que se requiere para llevar a cabo esta labor investigativa con el segundo y tercer nivel de gravedad, los cuales tienen otro tipo de limitaciones cognitivas. Además, en esta tesis se sugerirá solamente una estrategia de comprensión lectora de textos literarios y no literarios por el poco tiempo con el que se cuenta para ir más allá de una estrategia. También hay que señalar que, por la naturaleza cualitativa de la problemática de investigación, solo se trabajará con dos

estudiantes con TEA, sus madres y tres profesores que brindaron su colaboración, por la complejidad del proceso de diagnóstico y de análisis de los datos obtenidos a partir del caso particular de cada estudiante.

En relación con todo lo anterior, se pretende generar un aporte al ámbito educativo, en especial a la didáctica y a favor de una mayor inclusión social para proporcionar una reflexión sobre la forma en la que se debe trabajar con los estudiantes con TEA y para promover la inclusión de esta población en la enseñanza del Español y más en específico, en la comprensión de lectura.

Objetivos

Objetivo general

Contribuir en la mejora de la competencia lectora de textos literarios y no literarios de dos estudiantes con TEA del Liceo de Moravia en el ciclo lectivo 2020-2021, mediante la formulación de una estrategia didáctica desde la Enseñanza del Español.

Objetivos específicos

1. Determinar las principales características socioeducativas de los dos estudiantes con TEA del Liceo de Moravia, participantes de la investigación.
2. Describir las condiciones que experimentan los estudiantes con TEA del Liceo de Moravia en el proceso de comprensión de lectura de textos literarios y no literarios en la asignatura de Español.
3. Generar una estrategia didáctica que permita mejorar la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios en estudiantes de secundaria con TEA en la asignatura de Español.

Capítulo II

Referente teórico

En este apartado se explicarán concepciones teóricas y conceptos claves necesarios para comprender la problemática planteada para esta investigación, con el propósito de que el lector tenga clara la terminología con la que se abordarán los diversos aspectos en el desarrollo de las acciones investigativas.

En primer lugar, se explicará lo que se define como Trastorno del Espectro Autista y sus características para delimitar la variable de este trastorno con la que se trabajará.

Posteriormente, se abordará lo que implica la comprensión de lectura eficaz desde distintas posturas teóricas, y así existirá una mayor comprensión de los fines de las estrategias didácticas que se elaborarán para ayudar a la población estudiantil con TEA a mejorar su competencia lectora. Como cierre se considerarán diversas posturas y autores entorno a las concepciones de pedagogía, didáctica y sus estrategias en la disciplina de Español con personas con TEA.

Trastorno del Espectro Autista

Para poder comprender la problemática de estudio, es necesario primero explicar qué es el Trastorno del Espectro Autista y sus principales características, por lo tanto, se tomará como base la concepción brindada por la Asociación Americana de Psiquiatría en su *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales* en su quinta edición (DSM-5) publicada en el 2018. El trastorno del Espectro Autista (TEA) se define como: “deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos” (p. 29) y se manifiesta en los siguientes aspectos:

Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían, Por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas. (DSM-5, 2018, p.29).

Como se puede observar, en la cita anterior se evidencian las diversas limitaciones que presenta una persona con TEA, las cuales residen en el ámbito social, son personas con considerables dificultades para entender el funcionamiento de las relaciones humanas y sus principales regulaciones.

En relación con el TEA, el Instituto Nacional de la Salud Mental (2016) también conocido como National Institute of Mental Health, comenta que existen un conjunto de limitantes y niveles que presentan las personas afectadas por el respectivo trastorno, además, menciona algunas características que suelen presentar los individuos diagnosticados con el Trastorno del Espectro Autista, las cuales son las siguientes: (a) dificultad para interrelacionarse con otros individuos en la sociedad; (b) actividades que sigan patrones muy estables y organizados; y (c) las afectaciones aparecen desde los dos primeros años de nacidos. Asimismo, es importante mencionar que, antes del 2018 se continuaba nombrando como Asperger a una de las variables del TEA, por lo que Eulalia Torras (2000), estudiante de la Universidad Internacional de Valencia, lo nombra en su escrito como Asperger, entendiéndolo como un déficit neurológico que no permite el desarrollo pleno del sujeto en algunas áreas como la Lingüística y la Pragmática.

Siguiendo con el mismo concepto por parte del DSM-5, las personas con TEA presentan: “patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan actualmente o por los antecedentes en los siguientes puntos (los ejemplos son

extensos, pero no agotan al lector, ya que son indispensable para comprender el TEA)”. A continuación, se muestra una descripción de esos posibles comportamientos:

Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).

Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

Hiper- o hiporactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p.ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento) (p. 29).

Un punto importante por conocer sobre este trastorno es que los síntomas se pueden manifestar en los primeros años de vida de las personas, o bien, permanecen ocultos y solo se notarán en el momento en que la demanda social y sus implicaciones superen las limitaciones del individuo y externen su padecimiento. En muchos casos cuando el autismo es severo, puede ir acompañado de una discapacidad intelectual.

Antes de la última actualización del DSM se hacía una distinción entre los diferentes tipos de autismo y lo que se conocía como Enfermedad de Asperger, sin embargo, ahora este manual clínico no les otorga un nombre específico a los diferentes Trastornos del Espectro Autista, solo establece niveles de gravedad que se explican en la tabla 1.

Tabla 1

Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo.

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 Necesita ayuda muy notable	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer cambios u otros comportamientos restringidos / repetitivos, intervienen notablemente en todos los ámbitos. Ansiedad intensa / dificultad para cambiar el foco de acción.	La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos/ repetitivos influyen notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/ dificultad para cambiar el foco de la acción.
Grado 2 Necesita ayuda notable	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i> ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses sociales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos / repetitivos aparecen claramente con frecuencia al observador casual e interfieren en el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad o dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 1 Necesita ayuda	Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultades para iniciar interacción social y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y sin éxito.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y planificación dificultan la autonomía.

Nota: Adaptado de la Asociación Americana de Psiquiatría (2018, pp. 31-32).

Tomando en cuenta la tabla 1, en esta investigación se trabajará con estudiantes que presentan TEA ubicados en el primer nivel, pues se tiene más al alcance debido a las limitantes existentes. Para tomar en cuenta a estudiantes con niveles superiores de gravedad se requeriría el apoyo de otros profesionales y mayor capacitación.

Para Bonilla y Chaskel (2016) el concepto “Autismo” fue propuesto por Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944), los cuales, lo definieron como:

Una incapacidad para relacionarse con otros, alteraciones del lenguaje que variaba desde el mutismo total hasta la producción de relatos sin significado y movimientos repetitivos sin finalidad específica (p. 19).

Bajo esta misma línea, Bonilla y Chaskel (2016) proponen este mismo término como una alteración que presentan ciertas personas a nivel neurocognitivo, el cual, aparece desde la infancia hasta la vejez. Las personas con este tipo de trastorno presentan ciertas dificultades para socializar con los demás y algunas otras alteraciones en su lenguaje y conducta.

Por otro lado, según Bonilla y Chaskel (2016), a nivel clínico las dificultades que pueden presentar las personas con Trastornos del Espectro Autista son varias: les cuesta entender los gestos y expresiones de las demás personas (sonrisas, señalamientos, saludos entre otros), además de las dificultades que pueden tener para mantener la interacción con los demás y ciertas alteraciones en el lenguaje,

Con base en lo señalado por Zúñiga y Sirley, (2014) el Asperger conocido actualmente como una de las variables de los Trastornos del Espectro Autista, presenta dificultades que afectan de manera directa en la comunicación y en el área mental. Es importante mencionar que estas personas centran sus conversaciones la mayoría del tiempo en temas de su interés, por lo que se tienden a observar como obsesivas, son sumamente

rutinarios y tienen su propia personalidad; además, hay individuos que pueden presentar más facilidad o dificultad, ya sea en la sociabilidad o en el lenguaje, entre otros aspectos.

Zúñiga y Sirley también desarrollan un cuadro en el que presentan las diferentes cualidades de un niño con Asperger, las cuales se mostrarán en la tabla número 2.

Tabla 2

Cualidades del niño Asperger

Físicas	Cognitivas	Sociales	Lenguaje
Apariencia externa normal	Alto coeficiente intelectual	No mantiene contacto visual	Vocabulario singular
Torpe al correr, salir, saltar, etc.	Mucha memoria, pero sensibilidad sensorial	Manifestaciones, miedo y angustia	No respeta turnos de palabra
Movimientos extraños debido al nerviosismo o estrés (movimiento de ojos, manos, muecas).	Falta de motivación	Falta de empatía e intereses personales	No utiliza adecuadamente los pronombres
Poca fuerza en las manos	Movidos e inatentos	No sabe mentir o comprender un engaño	Ecolalia
Aspecto externo descuidado	Baja tolerancia a la frustración	No es capaz de hacer o interpretar bromas o ironías	Melodía inadecuada Tonos altos de voz y sin ritmo
	Dificultad para resolver problemas	Rigidez	Verbaliza pensamientos
	Poca autonomía	Rabietas	
	Interpretación literal	Monopoliza temas de conversaciones	

Nota: Adaptado de Zúñiga y Sirley (2014, p. 24).

Por otro lado, autores como Zúñiga et al (2017) proponen una explicación acertada y resumida sobre las implicaciones del TEA en el desarrollo de quien presenta este diagnóstico, la cual se puede entender en este fragmento de su estudio:

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, que afecta el desarrollo de la comunicación social, como de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Presenta una evolución crónica, con diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, según el caso y momento evolutivo. (p. 92).

De acuerdo con Olivar y Gutiérrez (2011) en el área de la comunicación y del lenguaje, las personas con TEA presentan una serie de habilidades comunicativas como las siguientes: (a) tienen conversaciones con contenido de alto nivel (especialmente en el área verbal) cuando son temas de su interés; (b) su vocabulario es amplio, técnico y especializado sobre ciertos temas; (c) demuestran agrado por los juegos de palabras ingeniosos; (d) ponen atención a los detalles de la conversación; (e) aportan opiniones originales sobre ciertos temas; (f) su memoria es muy buena cuando se trata de temas de su interés; (g) pueden poseer hiperlexia o ser considerados hiperverbales, puesto que su manejo del vocabulario y su utilización es muy abundante.

Respecto a las dificultades que presentan las personas con TEA-AF en el área comunicativa y del lenguaje, estas residen en lo pragmático, en específico en su uso social. Las limitaciones comunicativas mencionadas son las siguientes: (a) tienen conversaciones breves y literales, (b) les cuesta trabajo encontrar un tema de conversación; (c) tienen problemas en el momento de iniciar una conversación, para intervenir con un tema nuevo y para distinguir la información nueva de la que ya se ha proporcionado; (d) no se adaptan fácilmente a los cambios de roles conversacionales; (e) no comprenden con facilidad las necesidades comunicativas de sus interlocutores; (f) su lenguaje es muchas veces catalogado de pedante o superior al de sus interlocutores; (g) tienen grandes limitaciones para comprender el uso figurativo del lenguaje como las metáforas, el sarcasmo entre otros usos de este tipo; (h) presentan limitaciones en la comunicación referencial (interpretación de intenciones de los demás).

Al considerar los postulados teóricos que aclaran las características de una persona que está diagnosticada con TEA, se puede comprender mejor a esta población y tratar de

contribuir a su desarrollo e inclusión desde el ámbito educativo, en específico desde la Enseñanza del Español

Textos literarios y no literarios

Un texto, en general, se refiere a un conjunto de elementos que están esperando a ser codificados o decodificados por un lector, además, existen dos tipos de textos: los literarios y no literarios. La definición y diferenciación entre ambos tipos de escritos es importante que se abarque en este trabajo, debido a que los participantes con TEA en los que se va a centrar esta investigación van a analizar, interpretar o estudiar ambos tipos de textos. Según Hernán Urrutia (1979) el lenguaje literario es aquel que:

Se emancipa de lo no lingüístico y vale por sí solo, creando su situación, apoyada obviamente, en una base cultural e histórica. También supera al lenguaje científico, pues, si éste trata de hacer rigurosas sus significaciones, aspirando al inequívoco, carece de fantasía, de connotación, de apelación y expresividad, y no tiene por destinatario más que al especialista. El texto literario tiene una estructura flexible, rigurosa, metafórica y congruente. (p.93).

Por lo tanto, el texto literario es aquel que presenta diversas connotaciones o polifonías, alejándose meramente del lenguaje científico, el cual se especializa en comunicar a los lectores acerca de un problema, situación o información sobre algún tema en específico de la sociedad, apartándose de los mundos ficticios o fantásticos, de toda emotividad y de elementos implícitos, es decir, los textos no literarios.

Valorando lo dicho por Hernán Urrutia, los autores Caro y Solano (2016) también plantean que los textos literarios son:

De naturaleza polisémica, connotada y plurisignificativa: para construir su sentido no solo nos fijamos en su nivel superficial, sino también en nivel profundo, razón por la cual los textos literarios son una especie de ice-berg semiótico: es más lo que mantiene sumergido que lo que saca a la superficie, dice más en lo que calla que en lo que expresa literalmente. (p.7).

Para concluir, como bien lo mencionan Caro y Solano, los textos literarios divergen de los científicos, ya que expresan otras intencionalidades, sin embargo, la única semejanza es que ambos escritos están permeados de las ideologías de sus autores. Además, es fundamental mencionar que los textos no literarios son aquellos que están totalmente cerrados a una interpretación, ya que su información es objetiva y no permite un estudio connotativo de sus elementos; asimismo, aunque utilicen la estilística (recursos o mecanismos discursivos) al igual que los textos literarios, no intentan efectuar algún tipo de emotividad en el lector.

Competencia lectora

La habilidad de poder leer y comprender un texto escrito es fundamental para que cualquier persona pueda desempeñarse en distintos aspectos de su vida y es una competencia que es desarrollada en el ámbito educativo, por lo cual es un derecho de todo estudiante contar con las herramientas necesarias para poder enfrentarse a un texto literario o no literario y comprenderlo a plenitud. Teniendo en cuenta las ideas anteriores, se procederá a exponer el sustento teórico que expone las implicaciones de una comprensión de lectura eficaz.

Con respecto a la comprensión de lectura, según García (1993) comprender un texto implica tres momentos: “conocer el significado de las palabras, conocer el significado de las oraciones y, por último, interpretar las ideas e intenciones del texto.” (p.88).

Asimismo, Herrera et al (2015) exponen que la lectura es un proceso complejo que se convierte en un sistema lingüístico, el cual atraviesa por varias etapas para que se efectúe eficazmente. Para mayor clarificación del concepto se referenciará a Rosenblatt (1996), quien ha sido citado por Herrera et al. (2015), “leer constituye un acto de razonamiento lógico que

conduce a construir la interpretación de un mensaje escrito. De allí, que en el aula tal acto cobra un rol fundamental tanto en la actividad docente como en la estudiantil.” (p.126)

En relación con lo anterior, García (1993) menciona que el proceso de comprensión lectora implica el pleno conocimiento de las propias habilidades, destrezas y capacidades de aprendizaje, es decir, de una metacognición. Por último, resalta que el profesor encargado de enseñar la comprensión lectora debe tener conocimiento teórico de la cognición y de la metacognición para que motive al estudiante a reconocer y utilizar las estrategias que se ajusten a sus necesidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, Pérez (2005) establece previamente una aproximación a la concepción de comprensión lectora tradicional y a la más vigente actualmente. Con respecto a esta última, afirma frente a lo establecido por concepciones teóricas de carácter restrictivo:

La comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento. El nivel de comprensión de un texto equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras. (p.122).

Esta concepción de la comprensión lectora se asemeja mucho a la noción planteada para esta investigación, pues se supone de antemano que la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios parte de conocimientos previos que tiene el lector para poder descifrar el mensaje que se presenta en el texto. Los estudiantes con TEA, como se pudo evidenciar en los antecedentes, tienen dificultades para emplear los conocimientos previos en la comprensión de mensajes que así lo ameriten, como lo requieren la mayoría del tiempo los diferentes textos por leer.

Otro aspecto elemental vinculado con la comprensión lectora es abordado por Solé (1993), quien señala que en este proceso se establece una constante interacción entre el lector y el texto, al punto de que ambos se vuelven uno solo. En este sentido, el lector debe asumir una función activa, acorde con los postulados del constructivismo y del modelo interactivo,

dicha función consiste en la capacidad de aportarle al textos sus conocimientos y experiencias previas, lo cual llevará a este lector a construir su propia interpretación del texto y a recapitular y ampliar la información ya existente; esta posición en torno a la comprensión de lectura pretende que en el momento en que el lector se acerque al texto, se logre un verdadero aprendizaje significativo. Añadido a lo anterior, Solé anota lo siguiente:

Comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta. Si comprendemos lo que está escrito es porque podemos ir relacionándolo con cosas que ya conocíamos e ir integrando la información nueva a nuestros esquemas previos; ello permite no solo comprender, sino también ampliar, quizás, nuestros conocimientos. Sin embargo, comprendemos no solo porque disponemos de conocimientos previos y porque nos mostramos activos relacionando, comparando... etc. Comprendemos también porque el texto se deja comprender, es decir, comprendemos porque el texto posee una cierta estructura, sigue una cierta lógica, en una palabra, porque es comprensible. La estructura de los textos constituye un aspecto importante para explicar tanto el éxito como las dificultades que los lectores pueden experimentar al leer e intentar aprender a partir de lo que leen, así como para proporcionar indicadores que faciliten su tarea (Solé, 1993, párrafo 4).

La cita anterior menciona varios aspectos relevantes y relacionados con esta investigación. En primer lugar, es necesario recordar que todo lector debe valerse de los conocimientos previos que posee, los cuales son aportados por su contexto sociocultural; en el caso de los estudiantes con TEA, se debe fortalecer este punto, pues esta población tiene dificultades para comprender un texto a partir de cogniciones. Otro aspecto señalado por Solé que resulta importante es que la dificultad en la comprensión de lectura puede variar según el tipo de texto y debido a ello, se deben emplear estrategias diferentes para abordarlo; mas no todo recae en el tipo de texto, hay que considerar las características del estudiante y sus necesidades.

La concepción de la comprensión lectora asumida por Solé se basa en el modelo interactivo, dicho modelo propone que el lector no puede tener una actitud pasiva ante lo que lee, sino que debe integrarse a un proceso de construcción de nuevos conocimientos. También Santiago et al (2009) se rigen bajo este modelo de la comprensión lectora, al respecto señalan lo siguiente:

Pero esta actividad no se centra únicamente en la apropiación del contenido, sino que, se constituye en un proceso de construcción y producción de aquel, puesto que es el lector quien activa el proceso semiótico interpretativo; en consecuencia, la lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación, sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un proceso de cooperación textual.

Esta búsqueda y construcción de significado implica que el lector efectúe una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación) en las que pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias, con los aspectos que proporciona el texto, en unas circunstancias determinadas. De esta forma, la lectura se forma en una interacción entre el lector, texto y contexto (Santiago et al, 2007, p. 28).

Como se puede evidenciar en la cita anterior, el proceso de comprensión de lectura es más complejo de lo que parece a simple vista, pues no todo se soluciona a partir de lo que hay en el texto, sino que el lector y su contexto juegan un papel importante en la construcción del significado textual.

Siguiendo a Santiago et al. (2007), la interacción entre el receptor y el texto está mediada por tres tipos de conocimientos que posee el lector: declarativos, procedimentales y condicionales. Los conocimientos declarativos están asociados a los conocimientos sobre el mundo, la lengua en general y en específico, a la escritura. Los conocimientos procedimentales son los que se relacionan con funciones de orden cognitivo para poder llevar

a cabo la labor lectora (acciones tales como analizar, inferir, interpretar organizar entre otras). Los condicionales son las reflexiones que hace el lector acerca de las estrategias más pertinentes que le permitirán ejecutar los conocimientos procedimentales.

Teniendo en cuenta lo anterior, la enseñanza de la comprensión lectora tiene diversas implicaciones según estos autores:

Saber-leer se concibe como una actividad compleja que supone la utilización de diversos tipos de conocimientos que se ponen al servicio de la comprensión e interpretación de un texto. Desde esta óptica, la enseñanza de la lectura implica abordar, además de contenidos conceptuales y procedimentales, conocimientos de orden metacognitivo, esto es, posibilitar en los lectores en formación el desarrollo de estrategias que les brinden la opción de controlar y evaluar su proceso lector (p. 30).

De este modo, la comprensión de lectura va más allá de la decodificación de un mensaje en un texto escrito, pues requiere necesariamente la participación del lector y su contexto, y en el ámbito educativo se debe recurrir a las mediaciones que pueda proporcionar el docente para la formulación de estrategias de lectura. Ante todo, el profesorado debe procurar que sus estudiantes se conviertan en lectores autónomos porque le permitirán al estudiante analizar y reflexionar a través de un punto de vista crítico y no desde sesgos objetivos

Diversos niveles de la comprensión lectora

Para lograr un proceso de lectura efectivo se deben atravesar varias etapas, las cuales pueden ser cuatro o cinco según el autor. A continuación, se explicarán cada uno de esos niveles a partir de diferentes posturas teóricas.

La comprensión lectora implica todo un proceso cognitivo el cual comienza por el *nivel literal*. Sobre este asunto, Herrera et al. (2015) explica que el nivel literal es un reconocimiento y un recordatorio de los elementos que organizan el texto, es decir, es la comprensión explícita de un texto. Algunos aspectos acerca de lo que se realiza en esta

primera lectura son los siguientes: reconocer, comprender y recordar cuáles son los personajes, los nombres, el tiempo, la relación entre las oraciones de forma coherente.

Por otro lado, Ramírez, Peña y Carter (2015) denominan esta etapa como *representación superficial*, la cual se enfoca en la comprensión lingüística, es decir, el individuo reconoce el nivel escritural (lenguaje) en que está escrita la obra y también la trama completa de dicho texto.

Bajo esta misma línea, Cotto et al (2017) proponen que el *nivel literal* es la primera etapa para la comprensión lectora, lo determinan de una manera muy similar a Herrera et al., pues proponen que es el nivel en donde se reconocen los elementos del texto literario (la localización, los personajes y sus características, el entorno, el tiempo, las ideas primarias y secundarias, los detalles).

Ahora bien, continuando con la comprensión lectora, la segunda etapa se denomina *reorganización de la información* la cual se refiere a una nueva ordenación de la historia a través de síntesis, mapas, resúmenes, clasificaciones; por ende, el lector debe de tener la capacidad para comprender de forma global el determinado texto. Por otro lado, Ramírez et al. (2015) visualizan esta etapa como la *representación del texto básico* el cual relaciona el contenido semántico, esto quiere decir que interrelaciona todos los elementos de forma coherente, lo cual permite que el lector realice una síntesis general de la obra.

Asimismo, Cotto et al. (2017), proponen también que este nivel es una recapitulación de las categorías con base en los personajes, entorno e historia ya que es un resumen de la trama de forma global.

El *nivel inferencial* es el tercer paso y se define como el conjunto de conjeturas que el lector realiza de la obra literaria; dentro de los aspectos que presenta este nivel son los siguientes: la deducción de las ideas principales y secundarias, las inferencias acerca de los personajes o de ciertos aspectos que no se definieron bien.

A su vez, Ramírez et al. (2015) denominan esta etapa como *el nivel de representación del modelo de situación* (último paso), y definido como “un modelo mental –una suerte de representación cognitiva análoga no proposicional– de la situación referida en el texto.” (p.215).

De acuerdo con Cotto (2017), en este nivel el lector expresa su opinión acerca de las ideas principales y secundarias del texto, incluso permite que el individuo infiera lo que

significa la obra a partir de la ética o moral, según sea el caso; también abre paso a que la persona lectora comprenda el sentido de las ideas secundarias y que sin ellas el texto no se complementaría como un todo.

El último nivel se denomina *nivel interpretativo o crítico* en donde el lector relaciona el texto con las teorías existentes, la relación implícita que tienen los elementos entre sí, las isotopías e interpretación de su contexto, además, Cotto et al. (2017) exponen que en este nivel el lector puede justificar o emitir juicios bajo teorías o argumentos válidos que se conectan con el texto a partir de los valores y el contexto en el cual se inscribe.

Para finalizar con el apartado relacionado con los diversos niveles de la comprensión de lectura, es importante aclarar que, para otros autores el proceso no se concluye en el nivel anterior (*nivel interpretativo o crítico*) sino que, incluso existe un quinto paso llamado *apreciación lectora* propuesto por Cotto et al. (2017), dicho nivel se conceptualiza como “Inferencias específicas al texto sobre relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, ambigüedades en el vocabulario y relaciones entre los elementos de la oración” (p.17). Es decir, es una combinación entre el nivel literal e inferencial, ya que el lector comprende el texto como un tejido que se relaciona entre sí de forma lógica, coherente y concisa para proceder a dar una conjetura acerca de las ideas primarias y secundarias.

Se comprende que, desde la primera etapa hasta el último paso el individuo va a ir profundizando cada vez más y el proceso será más dificultoso, sin embargo, cuando el docente brinda las herramientas necesarias, servirá para que el estudiante desarrolle hasta sus propias estrategias metacognitivas.

A partir de todos los aportes teóricos que los diferentes autores, aquí citados, han hecho en relación con la comprensión de lectura y sus implicaciones, se puede decir que ese proceso está basado en dos aspectos importantes: la decodificación del texto y la interpretación del mismo. Muchas veces este último paso de interpretar lleva consigo un proceso de inferir. Todos estos aspectos se tomarán en cuenta en la elaboración de la estrategia didáctica sugerida para ayudar a los estudiantes con TEA en la adquisición de la competencia de la comprensión lectora eficaz.

Con relación a los diferentes niveles de competencia lectora de textos literarios y no literarios, se pueden equiparar con algunas fases propuestas por el Ministerio de Educación

Pública, por ejemplo: la fase natural se asemeja con el nivel literal y organizacional, debido a que se escoge un texto, se lee, comprende y sintetiza su trama con una secuencia lógica.

Por otro lado, la fase analítica, interpretativa y explicativa se comparan con el nivel inferencial, porque se realizan analogías entre los distintos elementos del texto con su ambiente o entorno; además, se toman en cuenta los aspectos implícitos de la comprensión lectora. Esta propuesta enfocada en los diferentes niveles de comprensión lectora no contempla algo similar a la fase de ubicación, ya que allí se deben abarcar aspectos referentes al contexto, autor y crítica del texto, pero en la formulación de la estrategia didáctica derivada de esta tesis se contemplan ciertos aspectos que pretenden contextualizar al estudiante en la lectura como la búsqueda del vocabulario desconocido, las preguntas previas sobre las temáticas abordadas en el texto, entre otros aspectos considerados pertinentes por el docente.

Pedagogía y Didáctica

El concepto de la pedagogía ha sido abordado por varios autores como se podrá visualizar a continuación, algunos plantean que es una ciencia porque tiene un método y objeto de estudio, otros mencionan que es una disciplina, o bien un arte. Sin embargo, uno de los fines de esta investigación es centrarse en exponer un concepto más definido y menos abstracto de dicha área.

Lemus (1996) citado por Suárez (2014, p. 4) menciona que la pedagogía es visualizada como una disciplina. la cual estudia y plantea soluciones relacionadas con las prácticas educativas. Sumado a esto, Velásquez, de la Cruz y Díaz (2009) exponen que el respectivo concepto, es un término meramente relacionado al estudio analítico, sistemático y en gran parte científico, que plantea una mejora en el campo educativo a través de las políticas vigentes de un país en torno al sector educativo por medio de aspectos filosóficos, éticos y políticos.

Con respecto a lo anterior, Hevia (S. f) propone que la pedagogía se deriva del griego paidos (niño) y agein (guiar). Según Hevia, la Pedagogía se define como una agrupación de conocimientos que tienen como fin impactar la educación para transformarla. (p.1). Sin embargo, a lo largo del camino varios expertos en el tema se han planteado la siguiente interrogante: ¿la pedagogía es una ciencia o disciplina?, al respecto Gómez (2016) propone

lo siguiente: “es un acto de amor que va más allá de lo disciplinar, pues al ser su objeto los procesos de enseñanza y aprendizaje, implica a las personas mismas”(p.5); es decir, no se puede categorizar o encerrar en un solo ámbito, ya que se relaciona mucho con la ciencia, pues tiene como objeto de estudio las prácticas educativas, pero, tampoco se aleja de ser disciplina ya que está integrada por un conjunto de saberes indisciplinados porque se conecta con varias áreas.

La pedagogía se constituye como un campo de perspectivas que giran en torno al mejoramiento de la educación, la cual está constituida por un gran marco de modelos pedagógicos, enfoques, saberes interdisciplinarios, reflexiones como la Empatía y la Didáctica de la cual se desprenden las estrategias.

Como se mencionó anteriormente, de la pedagogía se despliegan muchos elementos y uno muy importante es la base teórica-pedagógica de toda investigación educativa. El sustento teórico que se utilizó en la respectiva tesis fue la pedagogía de la Empatía, concepto desarrollado por Theodor Lips (1993) citado por Anna Caperna (2016), la cual, a modo de paráfraseo lo define como “la capacidad de captar lo que otro piensa y necesita a través de la conexión sincera con su sentir como si fuera propio” (p.18). Es decir, es una facultad innata que poseen los seres humanos para comprender las actitudes y pensamientos de otro individuo, en efecto, intentar centrarse en la situación del otro ya sea un caso de felicidad o tristeza; entonces se visualiza como un acompañamiento, pues los seres humanos están diseñados a nivel neurológico y socio-afectivo para escuchar y sentir a otros.

A su vez, la autora anterior también explicó que la empatía se puede efectuar de dos maneras: cognitiva y emocional. La primera (cognitiva) se focaliza en imaginarse en qué piensa la otra persona, y la segunda (emocional) se basa en sentir lo que el otro siente, es decir, por un momento analizar qué reacciones puede tener un individuo ante algún evento importante en su vida, siendo este triste o feliz según sea el caso, por ende, lo que se tratará de brindar es el apoyo constante. También es importante señalar que, el individuo que efectúe las dos formas de la empatía es verdaderamente un ser humanitario.

Por otro lado, Caperna (2016) afirma que las capacidades empáticas se desarrollan como muñecas rusas, las matrioskas las cuales se colocan una encima de la otra. Ella hace esta metáfora porque el orden de esta relación debería ser de la siguiente manera:

En la base central está el contagio de la sensibilidad corporal y el contagio emocional, seguida de la capacidad cognitiva de identificación de las emociones de los demás, luego la comprensión de pensamientos y puntos de vista, a continuación, la capacidad de compartir emociones de manera sentida y finalmente la matrioska que contiene todas las demás, la que corresponde a la acción de ayuda planificada. (Caperna, 2016, p. 20).

De acuerdo con la cita anterior, se puede destacar cómo influyen las relaciones personales de manera empática, porque todo ser humano necesita comprensión y apoyo para crecer en todas las áreas de su vida. Las relaciones interpersonales también definen cómo es alguien, en este caso el docente, ante las circunstancias del estudiantado.

Seguidamente, en el tema de la Empatía es necesario que se hable acerca de la Neurociencia pues es el área científica que se encarga de estudiar los comportamientos de los seres humanos a través de la realidad social, de forma que se comprenda la construcción de esas actitudes.

Para ello, Caperna (2016) cita a Damasio (2001), el cual constata que la Neurociencia no solamente se centra en comprender las actitudes del hombre, sino que todo ello se realiza por medio de un análisis social, y que, a su vez, brinda una solución ante la problemática colectiva para graduarla: “Es tentador y estimulante creer que la neurobiología no solo puede ayudarnos en la comprensión y la compasión de la condición humana, sino que al hacerlo puede ayudarnos a comprender el conflicto social y mitigarlo” (p.22).

La cita del párrafo anterior se toma como referencia ya que comenta el surgimiento de la Pedagogía de la Empatía debido a que es una de las mitigaciones propuestas ante el estudio de los comportamientos del ser humano por parte de la Neurociencia a raíz de los problemas sociales.

Por su parte, Ever Tacora (2018) en su tesis llamada “La percepción de los estudiantes sobre la empatía pedagógica de los docentes de la institución educativa secundaria José Carlos Mariátegui, aplicación de la UNA-Puno en el año escolar 2017” también se encarga

de definir el concepto de la Pedagogía de la Empatía a través de diversas posturas teóricas que, a su vez, sirven para argumentar dicho trabajo de investigación.

Conde (2008) citado por Tacora constata que la empatía se define como “la capacidad que tienen las personas de vivenciar la manera en que otra persona siente y trata de compartir sus sentimientos.” (p.22). Dicha posición es muy similar a la de Caperna (2016), ya que ambos conceptualizan este término como la “capacidad” que presenta una persona ante otro individuo, de forma que es capaz de colocarse en la condición del otro.

Tacora también cita a Lede (2003), quien trata el respectivo concepto de la siguiente manera: “La empatía es una habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar y de esta manera poder responder acertadamente a sus reacciones emocionales.” (p.22).

Es muy interesante que Conde y Caperna determinaron la empatía como una capacidad, es decir, el potencial que un individuo posee para llevar ciertas acciones a cabo, mientras que Lede la concibe como una habilidad (sutileza que se tiene un ser humano para realizar alguna actividad).

En fin, ambos términos son aceptables porque se necesita el potencial para lograr inferir elementos y relacionarse con los individuos por medio de un proceso comunicativo y, asimismo, para efectuar las relaciones interpersonales de manera eficaz, se requiere de la astucia.

Partiendo de este mismo aspecto, Martínez y Otero (2011) afirman que la empatía es comprendida como “el reconocimiento cognitivo y afectivo del estado de ánimo de una persona por parte de otra” (p.175). Lo que se desea lograr con ese reconocimiento, es la interiorización profunda de los pensamientos y estados de ánimo de un individuo diferente a mi persona por el contexto de donde se originó y desarrolló, por sus creencias y cultura, entre otros aspectos. Esto promueve una mejora en relaciones interpersonales de los participan en un determinado contexto comunicativo.

A su vez, Keny Guzman (2018) en su trabajo llamado “La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva” propone precisamente que el diálogo en el sector educativo debe ser empático para que se llegue a cumplir con la educación inclusiva, entendida por Guzmán como “una mirada enfocada en el rol protagónico del personal docente y trasluce cómo debe ser su manera de pensar, sentir”, esto lleva a comprender la importancia

de un papel docente interactivo con sus estudiantes, ya que un mediador aislado de las necesidades y de las características del contexto de la comunidad estudiantil, es una persona ausente del sector educativo a pesar de que a diario imparta información tras información.

Si el docente no permite abrir espacios de diálogo para conocer las diversas realidades de los jóvenes, si no es un ente que genera la integración en la población determinada, continuará siendo una “educación” encajonada en cuatro paredes y no aquella que es transformadora, liberadora o emancipada como la nombra Freire.

A su vez, Valencia (2002) también brinda una valiosa aportación acerca del concepto de la Pedagogía de la Empatía, para esto cita a Bastón et al. (1997) quienes la conceptualizan como “la habilidad que posee un individuo de inferir los pensamientos y sentimientos de otros, lo que genera sentimientos de simpatía, comprensión y ternura” (p.29). Valencia también menciona que existen dos tipos de Pedagogía de la Empatía los cuales son; la empatía cognitiva, esta trata de entender el estado interior del otro) y la empatía emocional o afectiva que es la reacción o los posibles estados de ánimo de la persona involucrada en las experiencias del otro individuo. Dichas clasificaciones de la empatía también fueron expuestas por Anna Caperna (2016).

Por su parte, Piedra (2016) en su estudio también comenta que, la empatía se origina en la segunda mitad del siglo XVII en el área estética por medio de Friedrich, Vischer y Robert Vischer, comprendiéndola como las experiencias y los sentimientos de una persona que deben ser captadas por otros individuos para convivir en una sociedad con una comunicación más asertiva, proponiendo la empatía como una estrategia de cognición social, pues según este autor el ser humano nace con la habilidad de interrelacionarse en sociedades muy organizadas las cuales se jerarquizan y el individuo va construyendo sus grupos comunicativos a través de la empatía el diálogo respetuoso y tolerante.

Complementando el tema de la Pedagogía de la Empatía, es valioso decir que, esta es entendida como un constructo de reflexiones en torno a las necesidades socioeducativas que han visualizado muchos docentes y especialistas en la educación, por ello, es que en el presente escrito se han observado varios planteamientos de autores como Caperna, Tacora, Ledé, Martínez y Pérez, entre otros.

Por ende, para concluir con esta sección denominada “Pedagogía de la Empatía” es de suma importancia intentar comprender al otro ser humano, que si bien es cierto presenta

otra visión de mundo, mas no deja de ser un individuo que piensa y siente. Dichos aspectos que son fundamentales para el desarrollo de la presente investigación, pues entre sus objetivos, busca la comprensión de la realidad que viven las personas con TEA en el ámbito educativo.

Otro aspecto elemental el cual nace de la pedagogía es la didáctica, por lo tanto, es preciso comprender que está compuesta por un conjunto de saberes que transforman la educación. Sobre este tema, Flores, Rojas, Sáez, Acosta y Díaz (2017) comentan que implica un proceso que lleva o dirige a alguien a la enseñanza o instrucción, el cual tiene como base dos ejes principales, en primer lugar, la interiorización de lo teórico y en segundo aspecto la práctica.

Para mayor comprensión, se procederá a citar lo que dicen los autores: “El primero se relaciona con el ámbito teórico, profundizando en el conocimiento que el sujeto desarrolla en un contexto de enseñanza y aprendizaje. El segundo ámbito concierne a la regulación de la práctica con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.” (p.10).

Los investigadores anteriores, también proponen que existen tres tipos de didáctica: la general, la cual se define como “el conjunto de normas y/o principios, de manera general, en los cuales se fundamenta el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin considerar un ámbito o contenido específico” (p.10) y la diferenciada que se centra en el contexto, tomando en cuenta factores como la edad, personalidad, ciertas habilidades cognitivas, mientras la tercer y última didáctica denominada específica, se basa en el estudio detenido de los métodos y prácticas que conllevan el proceso de enseñanza según el área o la determinada especialidad, según sea el caso.

Refiriéndose al concepto de la Didáctica en específico, los autores anteriores comentan que es una ciencia la cual se encarga de intervenir en medio del proceso educativo, de forma que lo simplifica.

Por otra parte, la Pedagogía y la Didáctica son conceptos bastante diferentes, el primero se refiere a un conjunto de saberes encargados de mejorar las prácticas educativas de todo un país, mientras que el segundo se centra precisamente en una población, favoreciendo el aprendizaje como también lo mencionan Flores et al. (2017).

De acuerdo con López et al (2016), la Didáctica se resume como el conjunto de estrategias, metodologías y técnicas que utiliza el docente para que los discentes comprendan

de forma más innovadora, activa e interesante los contenidos de una asignatura; se colocará una cita sobre la etimología de dicho concepto:

La palabra «didáctica» deriva del término griego didasco (διδάσκω), que significa enseñar e instruir; también refiere a exponer con claridad y demostrar. Didasco a su vez procede de didásk que sintetiza tres ideas clave: Sentido y significado de la didáctica como disciplina aplicada (Di): sostener alguna cosa. (da): poniéndola a la vista de alguien. (sk): con la intención de que ese alguien se apropie de lo que se muestra. (pp. 16-17).

Tomando en cuenta todo lo que hasta ahora se ha dicho sobre el concepto de didáctica, se debe resaltar el hecho de que este término es importante para la presente investigación, pues para que un estudiante con TEA logre un buen aprendizaje sobre la comprensión de lectura, requiere de las mediaciones didácticas pertinentes según su condición.

Para finalizar con este apartado, desde la postura de Girón y Torres (2009) la Didáctica es el arte de enseñar, por ende, se visualiza como un elemento muy importante en la educación, dicha educación nunca se puede desprender de la didáctica ya que permite el fortalecimiento del aprendizaje en el respectivo proceso. Esto quiere decir, que la Didáctica se encarga de aportar todas las herramientas necesarias para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, y a su vez, simplifica la tarea del mediador.

Estrategias didácticas

Del concepto didáctica se desprenden las estrategias definidas por la UNED (2013) como las varias acciones previamente planificadas por el docente para que el estudiante logre alcanzar el fin específico, el cual es construir conocimientos de forma eficaz. Con respecto a este mismo concepto Díaz (1999) las define como: “procedimientos y recursos que utiliza el

docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (p. 13).

A su vez, García y Cañal (1995) en su artículo “¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza de investigación” plantean el concepto de la siguiente manera: “Sistema peculiar constituido por unos determinados tipos de actividades de enseñanza que se relacionan entre sí mediante unos esquemas organizativos características.”, por ende, las estrategias didácticas son todas aquellas actividades que se planean previa y detalladamente antes de impartir una clase, incluso incluyendo los cambios necesarios según el proceso educativo del grupo.

Este concepto tan importante Catty Orellana (2017) también lo comprende como una estructura de actividades que encierra todo un proceso transformador a la hora de enseñar, el cual requiere de planeación significativa para que los objetivos y contenidos a seguir pasen a un plano real; para ello se clarificará más con la respectiva cita:

Esta estructura implica un proceso que nace desde un punto de partida, que son los contenidos de información, puede ser nueva o alguna información previa que las personas participantes ya posean sobre el tema; y de ahí, hasta el punto en que se espera llegar; es decir, hacer real el objetivo, el cumplimiento de lo que se desea alcanzar cuando se propone el desarrollo de una estrategia. (p.3).

A modo de reflexión y a raíz de los autores propuestos, existen muchas estrategias, sin embargo, las que están enfocadas precisamente en la educación son las denominadas “estrategias didácticas” las cuales son visualizadas como un instrumento facilitador a la hora de impartir cada lección.

Enseñanza y aprendizaje

Es importante aclarar la diferencia entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, debido a que esta investigación contempla los dos aspectos en el ámbito educativo; por ello, se expondrán distintas posturas teóricas al respecto.

Según Mariela Sarmiento (2007), el aprendizaje son los diversos procesos cognitivos que atraviesa el individuo para comprender los contenidos o informaciones de forma plena, permitiendo tres de los mayores logros, que el ser humano se convierta en un ente activo, transformado y que alcance la metacognición. Además, la misma autora expone que la enseñanza “es una actividad sociocomunicativa y cognitiva que dinamiza los aprendizajes significativos en ambientes ricos y complejos (aula, aula virtual, aula global o fuera del aula), síncrona o asíncronamente.” (p.49).

Por otro lado, de acuerdo con Zabala, citado por Sarmiento (2007), expone que la enseñanza es la comunicación que se utiliza en medio de los diferentes procesos internos para hacer llegar el contenido de forma pertinente. A su vez, Stenhouse también citado por la misma autora anterior, plantea que la enseñanza no solamente es la comunicación, sino las diferentes estrategias que utiliza un docente, de forma que se interconecten las estrategias con los procesos cognitivos, desarraigando un conocimiento crítico, reflexivo y profundo, es decir, oportuno.

Por su parte, UNTER (s.f) también menciona la diferenciación de ambos conceptos y, a la vez, la necesidad de unirlos para un proceso educativo eficaz. El aprendizaje lo visualiza como las diversas estructuras cognoscitivas previas que presenta un discente, las cuales se conectan con las nuevas para construir un conocimiento pleno.

Un aprendizaje significativo genera varias ventajas, entre ellas:

- a) Mayor capacidad de retener los conocimientos.
- b) Promueve la conexión de conocimientos previos con los nuevos.
- c) Alcanza la metacognición.

Los factores que se deben tomar en cuenta en el aprendizaje son: a nivel intrapersonal como la inteligencia, la memoria, las habilidades, capacidades, motivaciones, formas de aprender, emociones; en el área socioeducativa: el centro educativo, la familia, la sociedad y el profesor con sus metodologías e interacción didáctica con el muchacho.

Con respecto a la enseñanza, UNTER, la define como aquellas actividades que le permiten al joven, niño o niña desarrollar sus habilidades de forma óptima.

Bajo esta misma línea, Patterson (1982), citado por Nelson Méndez (s.f) comenta que el docente en la enseñanza puede implementar los enfoques propuestos por varios pedagogos; sin embargo, se centró en tres principales: Piaget, Brunner, Skinner y en dos secundarios: Montessori y Carl Rogers.

Los tres enfoques, fundamentales, se mostrarán a continuación, En primer lugar, Piaget, menciona que la enseñanza se debe abordar desde el interior hacia el exterior, tomando en consideración las etapas de madurez y el crecimiento biológico de un joven; en segundo lugar, Brunner plantea la forma en cómo se puede enseñar y cómo los individuos se desarrollan de forma amena en la educación en un entorno apto; y, en tercer lugar, Skinner se basa en las propuestas del conductismo, es decir, estímulo- respuesta.

Por otra parte, los enfoques secundarios como el de Montessori, afirma que el ser humano es adaptativo a las circunstancias y al ambiente, incluso, los infantes pasan primero por aprendizaje innato antes de llegar al institucional. Por último, el modelo humanista de Rogers en donde el ser humano aprende libremente con criticidad, considerando a la naturaleza como un factor elemental para llegar a desarrollar mayormente la lógica y el raciocinio.

Es decir, el concepto de enseñanza remite a las diversas metodologías, enfoques y estrategias didácticas que implementa un docente para potenciar el proceso educativo adecuado del estudiante, mientras que el término aprendizaje, se refiere a la interiorización de lo enseñado por parte del estudiante, cuando lo enseñado es realmente significativo para el mismo.

Teoría de la Mente

Al referirse a las características que posee una persona diagnosticada con TEA, se suelen comentar las grandes limitaciones que enfrentan para inferir las emociones de los demás, por lo tanto, es importante hacer referencia a la necesidad de todo ser humano de tener esta capacidad de comprender lo que otros sienten y expresan, para lo cual se utilizará la Teoría de la Mente como fundamento.

La Teoría de la Mente (ToM) le brinda al individuo una base sólida para llegar al proceso llamado *metacognición*, la cual le otorga las herramientas y estrategias necesarias para comunicarse adecuadamente con otros individuos en la sociedad, integrando los aspectos afectivos y cognitivos.

Erekatxo, Pelegrín, Pérez, Tirapu (2007), visualizan el término como “conjunto de habilidades metacognitivas complejas, por lo que se adivina que su evaluación también ha de resultar compleja y recoger diferentes componentes.” (p.480).

Por su parte, Zegarra y chino (2017) plantean que la Teoría de la Mente es:

una capacidad mentalista, es decir, que brinda la posibilidad de percibir estados mentales en otros seres y reconocer los estados mentales propios como distintos a los de aquellos (diferenciación subjetiva), diferenciar unos estados mentales particulares de otros (con un contenido potencialmente distinto), además de atribuir estados mentales (a sujetos distintos y a uno mismo en momentos diferentes), utilizando los estados atribuidos para explicar y predecir la conducta de carácter predictivo u organizativo personal, al sustentar objetivos comportamentales propios. (p.190).

A raíz de la cita anterior, la Teoría de la Mente se concibe como la capacidad que presentan los individuos para reconocer las facultades de los demás seres humanos al relacionarse entre sí, es decir, la competencia interpersonal para inferir lo que otros piensan y desean, integrando la consciencia de que todos tienen puntos divergentes.

Esta teoría de acuerdo con Zegarra y Chino (2017), básicamente, capacita a las personas para hacer uso y desarrollo del proceso metacognitivo con el fin de informarse de los posibles estados mentales, primeramente, de los propios y en segundo lugar, los de otros individuos.

Concluyendo con el apartado del referente teórico, en el presente proceso de investigación se tomó como sustento bibliográfico la Teoría de la Mente, debido a que se trabajará con una población que necesita un acompañamiento en los procesos educativos, en este caso en la asignatura de Español; además, es necesario aclarar que las personas con TEA no logran inferir lo que siente o piensa el otro, inclusive no descifran los gestos, entonces la

idea principal será brindar una estrategia que les permita a los individuos afectados con el Trastorno Espectro Autista inferir los elementos propios de un texto, tomando en cuenta sus perspectivas y opiniones.

La teoría y conceptos anteriores son fundamentales para la comprensión de la problemática planteada. Asimismo, permiten abrir paso a proponer estrategias didácticas que faciliten el proceso educativo, sino que también el discente con dicha afectación se sentirá integrado de forma que su participación sea activa y constante; Por tanto, la Teoría de la Mente como la Pedagogía de la Empatía, son fundamentales para tener un acercamiento más profundo con la población TEA, lo cual permitirá comprender sus dificultades o desventajas y ventajas en el ámbito socioeducativo.

Capítulo III. Referente metodológico

El siguiente apartado tiene como fin organizar y sistematizar el proceso de investigación, lo cual brinda la validez y confiabilidad necesaria para la recopilación y el procesamiento de información. En él se abordan varios aspectos, los cuales son: el paradigma correspondiente según la naturaleza de la investigación, el enfoque, tipo de estudio, su diseño y los diferentes instrumentos para la recolección de los datos. De este modo, es indispensable mencionar que, en este espacio se trabajó con varios autores expertos en el campo investigativo.

Paradigma de investigación

Lo primero que se debe determinar dentro del referente metodológico es el paradigma de investigación sobre el cual se rige el trabajo. Para Barrantes (2014), este elemento remite a la concepción que se tiene del proceso investigativo, por lo cual se constituye como un conjunto de normas y valoraciones que mediatizan las acciones y pensamientos durante el proceso de investigación.

El paradigma que se utilizó en esta investigación es el Paradigma Naturalista, que se conoce también como humanista; el cual se puede comprender de la siguiente forma:

Este paradigma se caracteriza por fundamentarse en la fenomenología y en la teoría interpretativa. En cuanto a la naturaleza de la realidad, esta es dinámica, múltiple, holística, construida y divergente. La finalidad de la investigación es comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, las percepciones, las interacciones y las acciones. En cuanto a la relación sujeto-objeto, como ya lo dijimos, es de dependencia, ya que se afectan mutuamente y está influida por el compromiso: son inseparables (Barrantes, 2014, p. 81).

A partir de la cita anterior, es necesario explicar por qué este paradigma se ajustó adecuadamente al proceso de investigación que se llevó a cabo. En primer lugar, para entender las dificultades en la comprensión de lectura en estudiantes con TEA, es necesario mencionar que se está tratando con un sujeto de investigación (un ser humano) inscrito en un contexto determinado que puede modificar su conducta de manera divergente; por lo tanto, no se buscó explicar de forma objetiva por qué el Trastorno del Espectro Autista influye en la comprensión de lectura, sino más bien se pretendió contribuir en el proceso de comprensión lectora del estudiante TEA a la hora de enfrentarse a un texto literario y no literario para tratar de aportar una posible solución a la problemática vivida por la población con TEA.

Otra de las razones por las que se seleccionó el paradigma naturalista es que los hallazgos obtenidos en el proceso de identificación de las dificultades en la comprensión de lectura fueron abordados e interpretados desde la experiencia profesional como docentes de Español, pero también considerando al sujeto y su entorno como principales fuentes de información.

Para analizar la información obtenida se debe hacer mucho más que una simple explicación, los hallazgos desde este paradigma se comprenden e interpretan, pues al estudiar una problemática que está influenciada por aspectos individuales y del entorno no se puede pretender la obtención de resultados medibles. Dicho paradigma es esencial para el presente trabajo, pues los individuos experimentan un conjunto de dificultades en medio del aprendizaje que son importantes de ser analizadas para proponer mejoras dentro de las prácticas educativas.

Enfoque de investigación

Al haber definido y explicado el paradigma de investigación que se utilizó, se procederá a establecer el enfoque de investigación.

Según Cascante (2015) el enfoque se conceptualiza como “la visión que se tiene acerca de cómo se llevará a cabo la labor investigativa” (p.78). Es imprescindible mencionar que en esta investigación se abordó el enfoque cualitativo, el cual se centra más en el proceso de las problemáticas halladas y asimismo, se pretende dar el punto de vista interpretativo del

investigador relacionado con los fenómenos sociales; además, fue importante destacar que este proceso es sumamente descriptivo e inductivo, porque el enfoque visualiza las problemáticas desde lo micro hasta lo macro para que sea un trabajo de impacto, en este caso en el área educativa, es decir, el contexto determinado. A su vez, hay que mencionar que el enfoque cualitativo se trabaja con un grupo pequeño de personas, pues se pretende valorar los sentimientos, perspectivas, visiones de mundo, opiniones de los individuos, entre otros aspectos, para que el investigador logre recolectar toda la información posible (Cascante, 2015).

Bajo esta misma línea, y a modo de respaldo de lo expuesto anteriormente, Vega, Ávila et al. (2014) destacan ciertas características muy similares a las que menciona Cascante (2015) sobre el respectivo enfoque, algunas de ellas son las siguientes: (1) se centra en la recolección de datos sin importar la medición o cuantificación de estos, (2) el desarrollo de las preguntas de investigación se puede flexibilizar bastante, ya que es posible formularla antes- durante o después del análisis respectivo, (3) Este tipo de investigaciones se abordan en entornos naturales y (4) se valida bajo el paradigma naturalista. Por otro lado, es importante mencionar que, una investigación con enfoque cualitativo también puede tener ciertos tintes cuantitativos y no por ello se convertirá en un trabajo estadístico o medible, ya que el enfoque se determina por el proceso y la naturaleza del estudio. Con respecto al punto de vista subjetivo del investigador, hay que recalcar que tampoco este interpretará lo que desee, pues también está sometido a una serie de parámetros validados por el paradigma Naturalista.

Por otra parte, Gurdián (2007) señaló que el enfoque cualitativo se centra en la realidad en la que está inmerso un individuo, la cual será investigada, no puede ser observada únicamente de manera objetiva. No es que se pretenda negar la objetividad, sino que el hecho de cerrarse a analizar el mundo desde esta óptica dejaría por fuera al sujeto que construye cada día el mundo. Por lo tanto, la subjetividad del investigador es sumamente relevante, porque a partir de su experiencia puede aportar diversas perspectivas en la interpretación de un determinado fenómeno.

La investigación se enmarcó en este enfoque, no solamente porque se centra en las diversas perspectivas y necesidades del sujeto como tal, sino también porque cada paso de la recolección de datos fue sumamente descriptivo, y a raíz de los hallazgos obtenidos se realizó

un análisis acorde, fiable y argumentativo para las posibles soluciones que se pueden brindar en el campo educativo con respecto a la comprensión de lectura en estudiantes con TEA.

Este enfoque de investigación fue pertinente para el respectivo estudio, pues la naturaleza de la problemática de este trabajo implicó una especial atención en el sujeto y su interacción con el entorno. Para percibir los factores que influyen en las dificultades en la comprensión de lectura en estudiantes con TEA y comprender a profundidad la problemática, se trabajó con un grupo pequeño de participantes porque el enfoque cualitativo así lo indica; por ende, se obtendrá muchísima información de unos cuantos individuos que se convertirán en el indicio para aportar una solución a la problemática planteada.

Otra razón que se consideró para implementar este enfoque es que los hallazgos obtenidos no se pueden sistematizar a través de datos cuantificables, porque se estudió el proceso que siguen los estudiantes con TEA en el momento de leer y comprender un texto; también se analizaron los factores externos e internos que inciden en las dificultades para la comprensión de lectura; todos estos datos son dinámicos y diversos, por lo cual no pueden ser predecibles y explicables objetivamente. El enfoque cualitativo se centra en comprender los fenómenos o problemáticas de investigación, no en explicarlos.

Diseño investigación-acción

Un aspecto importante que se determinó es el diseño de investigación que rige el presente estudio. Para iniciar se aludirá a la definición del concepto:

El término diseño en el marco de una investigación cualitativa se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación, es más flexible y abierto, y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente (Salgado, 2007, p.72).

Además, Denzin y Lincoln (2012), señalaron que el diseño de investigación establece una relación entre los paradigmas y las estrategias investigativas, por lo cual, determina la población con la que se relaciona el investigador, la documentación que utiliza y los procesos

que se llevaron a cabo. El diseño se basa en el campo de estudio en el cual se centra la investigación. En el caso de esta tesis, corresponde al campo educativo.

Asimismo, Salgado (2007) planteó que hay varios tipos de diseños, pero debido a los fines de este trabajo, el que mejor se ajusta al de Investigación- acción.

Se pretende mejorar alguna problemática en el ámbito educativo, en relación con una población que presenta cualidades y dificultades poco investigadas; el análisis inicia a través de la observación para proponer una solución o más posibles investigaciones en este ámbito.

Bajo este mismo parámetro, también es necesario mencionar que, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), el respectivo diseño para esta investigación se centra en la transformación del sujeto afectado como también en el cambio que emerge en la sociedad, es decir, busca una transformación colectiva, permitiendo que la educación avance cada vez más.

James Mckernan citado por Hernández et al. (2010, p. 706), menciona que el diseño de investigación- acción se fundamentó bajo los siguientes pilares:

- a) Los individuos afectados y que contribuyen en la investigación son quienes tienen un panorama más abierto del problema, por ende, están preparados para trabajarlo desde un entorno naturalista.
- b) Su comportamiento está en gran manera influenciado por el entorno naturalista.
- c) La metodología sugerida para este diseño es la cualitativa.

Por otro lado, la Investigación- acción, según Álvarez y Gayou (2003), también citados por Hernández et al. (2010), mencionaron que esta presenta tres perspectivas, las cuales, son las siguientes:

La primera visión fue la técnico-científica, que se basa en un grupo de decisiones en forma de espiral, es decir, son procesos cíclicos que permiten analizar y corregir el problema varias veces. Asimismo, este tipo de diseño es integrado por medio de varias fases como: “la planificación, la identificación de hechos, el análisis, la implementación y evaluación” (p. 707).

La segunda corresponde a la visión deliberativa, la que se centra en la subjetividad del ser humano, la negociación y la gran descripción, es decir, se contrapone totalmente al paradigma científico que se basa más en la objetividad y en el producto final como tal.

La última corresponde la visión emancipadora, cuyo enfoque busca generar consciencia en los individuos afectados y, a su vez, brinda transformaciones sociales. En este caso, el sector educativo. No solamente se aplicaron instrumentos para informarse sobre un problema, sino que se buscó la manera de aportar soluciones.

Para cumplir con el diseño Investigación- acción se debe seguir una serie de pasos: en primer lugar, se identifica el problema para analizarlo; en segunda instancia, se diseña un plan para tratar de resolver la situación o brindar una solución; en tercer lugar, se ejecuta el plan para evaluar los resultados y, por último, se realiza una retroalimentación que conlleva a un nuevo proceso de reflexión y valoración de las dificultades halladas.

Entonces, este tipo de diseño a grandes rasgos se basa en incluir a los individuos que por una u otra razón no se ajustan a “los parámetros establecidos e impuestos” por la sociedad; por lo tanto, su visión es sumamente democrática y liberadora, porque le permite a sectores o grupos vulnerables participar en el proceso investigativo.

Como se ha indicado, la presente investigación trata las implicaciones que genera el TEA en la comprensión de lectura con estudiantes de educación Secundaria que presentan la determinada afectación, de manera que fortalezca el esquema general que se siguió al desarrollar las acciones investigativas. En primer lugar, se identificaron los factores que afectan a esta población de estudiantes, quienes estuvieron vulnerables en la realidad educativa costarricense, con el fin de reforzar la práctica docente y el proceso de educativo.

En segundo lugar, se analizó la información obtenida del proceso de interacción con los participantes, la cual será considerada predominantemente de forma cualitativa. Por último, al haber investigado la problemática se procedió a la acción, pues el trabajo de investigación brindó una estrategia didáctica que fortaleció el proceso educativo con respecto al abordaje de la comprensión lectora propuesto por los docentes de Español para trabajar con estudiantes TEA de Educación Secundaria. De esta manera, la investigación no solo se quedó en una simple teorización, sino que produjo un aporte concreto al sector educativo.

Los retos que se quieren alcanzar son los siguientes, como se mencionó anteriormente: la creación de una estrategia didáctica que permite a los docentes abordar los

textos literarios y no literarios, brindándole a los estudiantes un espacio para opinar activamente y que el mediador se convierta en guía durante el proceso de comprensión lectora y, asimismo, se abren puertas para que se trabaje de una manera más empática con estudiantes TEA en el ámbito educativo.

Participantes

La información fue obtenida de los testimonios de dos estudiantes diagnosticados con TEA que están directamente inmersos en el proceso de comprensión lectora, asimismo, de las experiencias de las madres de familia, el profesorado de Español de estos estudiantes y de la persona encargada del Comité de Apoyo del Liceo de Moravia, quienes de una u otra manera son parte de las vivencias diarias de estos jóvenes.

Para detallar más sobre los participantes, hay que aclarar que los dos estudiantes con TEA eran de género masculino, uno era de Tercer Ciclo y otro de Educación Diversificada en el Liceo de Moravia. Por otro lado, colaboraron las madres de ambos estudiantes, un profesor y una profesora de Español de este centro educativo con experiencia en trabajar con Estudiantes TEA y otra docente encargada de dirigir el Comité de Apoyo en la institución.

Es importante señalar que por la naturaleza cualitativa de esta investigación, no se trabajó con una gran cantidad de participantes, pues en este tipo de estudios lo más relevante es el análisis que se pueda hacer de los procesos y de las historias de vida, todo esto por encima de cualquier dato cuantificable.

Categorías de análisis

En esta investigación se tomaron como base las siguientes categorías de análisis. En primer lugar, se consideró el concepto de TEA el cual se entiende como un trastorno que afecta las actividades socio-comunicativas. Esta categoría representa a la población meta a la cual benefició la presente investigación.

Otra de las categorías de análisis fue la comprensión lectora, entendida como las diferentes etapas por las que atraviesa un individuo para asimilar un determinado texto a la

hora de leerlo, por ende, se deben considerar sus principales perspectivas, implicaciones y las fases que conllevan a una comprensión de lectura eficaz. La categoría de la comprensión lectora se trabajó a través de la elaboración y aplicación de una prueba de comprensión de lectura a los estudiantes, además, se buscó conocer la realidad de los estudiantes al enfrentarse a textos literarios y no literarios, para lo cual se entrevistaron a los mismos estudiantes, al profesorado y padres de familia de los jóvenes.

También se tomó como categoría de análisis las condicionantes que determinaron la comprensión de lectura eficaz en estudiantes con TEA, dicha categoría se refirió a los contextos o circunstancias en las que los estudiantes con esta condición pueden realmente leer y comprender un texto a plenitud.

Una condicionante se conceptualizó como aquellos factores o aspectos que presenta un individuo, los cuales pudieron impedir total o parcialmente que realice diversas funciones específicas. Las condicionantes por las que atraviesan los estudiantes TEA son diversas, entre ellas, la dificultad para interpretar textos que presentan sentidos implícitos, ya que a nivel literal sí tienen la capacidad de abordar una obra literaria de forma global, incluso es más difícil porque en la mayoría de casos no descifran el lenguaje no verbal, por lo que las estrategias que utilicen los docentes para abarcar las diversas fases literarias tienen que ser muy efectivas en medio del proceso-aprendizaje de estos jóvenes.

Las técnicas o metodologías que opta por utilizar el estudiantado con Trastorno del Espectro Autista también se visualizan como condicionantes importantes en este proceso, porque la evolución de su aprendizaje, especialmente en la comprensión lectora, varía muchísimo de esos factores, pues se puede desarrollar una consecuencia positiva como por ejemplo, el avance en la interpretación de elementos abstractos, o peor aún, una influencia negativa como el estancamiento o retroceso en los procesos educativos y cognitivos determinados.

Para concluir con este apartado, el hábito de la lectura que presenta la población con TEA es otra condicionante, debido a que les permite tener una imaginación más amplia, un léxico más extenso y más agilidad para reconocer elementos implícitos, por lo que la constante lectura permite un avance significativo, al contrario de un discente que no lee constantemente.

Las condicionantes fueron abordadas operacionalmente a partir de los resultados obtenidos de las técnicas e instrumentos aplicados a los participantes y del cotejo de las propuestas hechas por los diferentes autores en los antecedentes sobre la comprensión de lectura en estudiantes con TEA.

Asimismo, se añadió a las categorías de análisis el concepto de pedagogía, pues el fin de esta investigación fue contribuir de algún modo al proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas con TEA. De esta misma forma, dicha categoría se lleva a cabo por medio de un análisis sobre las técnicas y metodologías con las que enseñó el docente para comparar el diagnóstico del estudiantado con su proceso de aprendizaje, con el fin de generar una solución.

El concepto de didáctica fue comprendido como aquella ciencia que brinda los recursos pedagógicos significativos para desarrollar un aprendizaje activo, por lo que fue importante agregarla como otra categoría, debido a que esta investigación buscó proponer una estrategia didáctica para abordar la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios en personas con TEA. Para esta categoría se tomaron en cuenta las actividades del docente antes, durante y después de clase; además, se investigaron las formas de enseñanza que utilizaron los padres para estudiar con los muchachos.

Dentro de las categorías de análisis, fue necesario tener en cuenta qué es la enseñanza y el aprendizaje, pues esta investigación contempla ambos aspectos del proceso educativo.

El proceso de enseñanza se cumple cuando el profesorado emplea diferentes estrategias, metodologías y enfoques para lograr que el estudiantado interiorice un nuevo conocimiento y lo vuelva práctico en su vida. Por su parte, el proceso de aprendizaje alude al momento en que el joven se valió de diferentes procesos cognitivos para asimilar lo enseñado por el docente. Ambos procesos trabajaron en conjunto y, al mismo tiempo, debieron ser percibidos como manifestaciones independientes del espacio educativo.

Finalmente, es necesario indicar que cada una de las categorías anteriores fue explicada a profundidad en el apartado del referente teórico.

Estrategias metodológicas

A continuación, se describirán los pasos que se llevaron a cabo para el desarrollo del presente estudio. En relación con el primer objetivo de investigación, una vez determinados los participantes, se procedió a aplicarles una entrevista semiestructurada a los jóvenes con TEA, a sus padres de familia, a sus profesores de Español y a la persona encargada del Comité de Apoyo de la institución, ya que se pretendió conocer su perspectiva en relación con la realidad vivida por estos estudiantes y, además, se obtuvo información de la realidad socioeducativa de los muchachos. Todos los datos brindados a partir de las entrevistas fueron analizados con detenimiento mediante la comparación de los resultados.

Para responder al segundo objetivo de investigación, se consideraron las preguntas de todas las entrevistas realizadas a los participantes, las cuales están basadas en el aspecto de la comprensión lectora. En cuanto a los estudiantes voluntarios, debieron realizar una entrevista que constó de dos partes: la primera se respondió antes de la aplicación de la prueba de comprensión de lectura y la segunda posterior a ella, para conocer su opinión en cuanto a su desempeño en esta área, pues ellos son los principales implicados en la problemática de investigación y, por lo tanto, lo que ellos expresaron aportaron insumos valiosos para poder ayudarlos a superar sus limitaciones en este ámbito. Cabe destacar que, algunas preguntas de la primera parte de la entrevista no respondieron a este segundo objetivo sino al primero (que aborda el ámbito socioeducativo de los estudiantes).

Seguidamente se aplicó a los estudiantes con TEA una prueba que permitió comprobar sus habilidades en el abordaje de los textos literarios y no literarios, pues es importante entender las dificultades que presentó esta población en cuanto a ello. Es necesario agregar que, el estudiante tuvo la oportunidad de resolver la prueba de forma oral o escrita incluso pudo combinar ambas formas de comunicación, según lo prefiera.

Para abarcar el último objetivo, se comenzó por hacer una triangulación de la información obtenida en las entrevistas a los participantes, los resultados de la prueba de comprensión lectora realizada por los estudiantes y las diferentes propuestas sobre el abordaje de la comprensión de lectura en estudiantes con TEA desde la perspectiva de

diversos autores expuestos en los antecedentes (estas propuestas de los autores fueron sistematizadas mediante el empleo de fichas bibliográficas para su organización).

Finalmente, se propuso una estrategia didáctica derivada de las principales necesidades halladas en todo el proceso de análisis de los datos obtenidos de los instrumentos aplicados a los participantes y del cotejo de las propuestas recopiladas mediante las fichas bibliográficas. Esta estrategia tuvo como fin superar las debilidades halladas en la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios de los estudiantes con TEA.

Es importante aclarar que todas las reuniones independientemente de su fin (aplicación de entrevistas a los voluntarios, ejecución de la Prueba de Comprensión Lectora a los estudiantes o sistematización de datos por parte del cuerpo investigativo) se realizaron por la plataforma *Zoom*, por motivo de pandemia generada por el COVID-19, lo cual garantizará el bienestar de todas las personas involucradas en el proceso.

Técnicas e instrumentos

Al ser una investigación cualitativa, fue preciso obtener información mediante una técnica y recolectar los datos a través de un instrumento. Todo esto, para que la investigación fuera respaldada por argumentos válidos y confiables; por ende, en el presente apartado se aborda el concepto general de instrumento y técnica. Además, se especificaron las técnicas e instrumentos que se emplearon en esta investigación.

La técnica se define como un conjunto de saberes o procedimientos que tendrán como fin recolectar la información de un contexto en específico. Asimismo, Gurdían (2007) propuso que el propósito de las técnicas cualitativas es “la obtención de información fundamentada en las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas con que se trabaja.” (p.179).

Con el concepto de técnica y su propósito establecido, se considera necesario aclarar que en esta investigación se desarrollaron dos tipos de técnicas: la observación y la entrevista semiestructurada, lo que permitió un acercamiento más confiable con los entrevistados.

En primer lugar, se utilizó la entrevista semiestructurada, entendida como aquella técnica y estrategia que permitió la recolección de datos. Según Folgueiras (2016) este tipo de entrevista y las preguntas abiertas que la conforman se debieron establecer de antemano,

además, es importante mencionar que cada pregunta planteada tuvo que permitir una opinión amplia del participante; para mayor clarificación, se colocará la siguiente cita textual.

En la entrevista semiestructurada es esencial que el entrevistador tenga una actitud abierta y flexible para poder ir saltando de pregunta según las respuestas que se vayan dando o, inclusive, incorporar alguna nueva cuestión a partir de las respuestas dadas por la persona entrevistada. (p. 3).

En relación con este tipo de entrevista aplicada como técnica para la presente investigación, tuvo una estructura que irá desde las preguntas más generales de los participantes hasta las cuestionantes más específicas sobre la experiencia de los estudiantes con TEA y la comprensión lectora (ver anexo 4). Fue una entrevista breve, donde las preguntas se ajustaron a la interacción que se pueda tener con los participantes y sus realidades. Dichas entrevistas se aplicaron a los estudiantes, padres, profesores y a la encarga del comité de apoyo. Además, es importante mencionar que las entrevistas fueron realizadas por Zoom, debido a la pandemia que se estaba atravesando y para que los estudiantes TEA se expresaran de forma oral, permitiendo gran riqueza investigativa.

En primer lugar, la entrevista dirigida a los estudiantes del Liceo de Moravia con TEA estaba constituida de dos partes, una de 12 preguntas y otra de cuatro para total de 16.

La primera parte de la entrevista aludía a aspectos relacionados con las características socioeducativas de los estudiantes con TEA y la segunda parte consistió en comprobar la experiencia de los participantes después de la ejecución de la prueba de comprensión lectora.

Con relación a la entrevista realizada a las madres de familia estaba conformada por 18 preguntas, las cuales se distribuían en aspectos, de la pregunta 1 a la 5 se trató de conocer el contexto familiar, de la 6 a la 15 se consultó sobre la historia de vida del estudiante con TEA y las últimas 3 cuestionantes giraron en torno a la experiencia del estudiante con la lectura.

Otro instrumento importante de describir fue la entrevista preparada para los docentes de Español del Liceo de Moravia, quienes vivieron experiencias con los estudiantes TEA. Estaba compuesta de 14 preguntas, dentro ellas, la primera pretendía conocer sobre la historia del profesional en el ámbito educativo y el resto se centraron en entender las implicaciones

de trabajar con estudiante TEA en el área de Español, específicamente en la competencia lectora.

Por último, se abordó la entrevista destinada a la coordinadora del Comité de Apoyo de Español del Liceo Moravia, la cual se conformaba de 15 preguntas, las dos primeras abarcaron la vivencia profesional al colaborar con el Comité de Apoyo y desde la 3 a la 14 se enfocaron en las diversas implicaciones al tener un estudiante TEA inscrito en el centro educativo y la última pregunta (15) se centró en conocer la perspectiva de esta participante con relación al abordaje de la comprensión lectora con estudiantes TEA.

Uno de los instrumentos que se aplicó en esta investigación es una prueba de comprensión lectora de textos literarios del género cuento y no literarios de carácter expositivo (ver anexo 5), con la cual se pretendió conocer el grado de dificultad que poseen los estudiantes con TEA en el instante en que se enfrentan a un texto y porqué se dan estas limitaciones. Esta prueba se ha elaborado con un máximo de cuatro textos breves (dos literarios y dos no literarios), sobre cada uno de ellos se formularon ítems que comprendían las tres etapas básicas de la comprensión lectora: literal, reorganización de las ideas e inferencial.

Además, es importante mencionar con respecto a la confección de la prueba de competencia lectora que se consideraron las implicaciones de trabajar con estudiantes TEA.

En primer lugar, la redacción de las preguntas fue muy clara y concisa; en su ejecución se reformularon las preguntas según las necesidades de los estudiantes. En segundo lugar, la prueba contenía elementos como imágenes, recuadros, adaptaciones en audio de algunos textos literarios; en cuanto a los textos no literarios, se leyeron con los jóvenes participantes.

Por otra parte, es pertinente explicar el porqué de la elección de los textos literarios y no literarios. En general, las lecturas tuvieron una redacción con un Español estándar y un lenguaje sencillo; aunque los muchachos colaboradores fueran de diferentes niveles, no perjudicó el proceso de lectura, porque son obras fáciles de comprender. Sin embargo, cuando se requería de aclaraciones, el cuerpo de investigación estuvo atento para brindar el apoyo respectivo.

Además, se utilizaron fichas bibliográficas prediseñadas que permitieron recopilar las diferentes propuestas planteadas por los diversos autores de los antecedentes en relación con el abordaje de la comprensión de lectura en estudiantes con TEA. Estas fichas bibliográficas facilitaron el cotejo de la información para su posterior análisis, pues estas propuestas serán relevantes en el proceso de construcción de la posible estrategia didáctica que se presentará en el apartado final del trabajo.

Consideraciones éticas

Es importante indicar que, para trabajar con los diferentes participantes de la investigación, se les hizo saber las implicaciones que conlleva el hecho de que se dispusieran a formar parte de este estudio. Para ello, se realizaron documentos de consentimiento informado que permitieron a los participantes comprender el proceso que se desarrolló (ver anexo 3). Este documento estaba compuesto por una breve presentación de las investigadoras a cargo, una explicación del trabajo de investigación que se llevó a cabo, sus propósitos, una sección en donde se explican las acciones investigativas desarrolladas y donde el participante deberá seleccionar con cuáles estuvo de acuerdo en realizar, una breve declaración jurada en la que se comprometió con el estudio y un espacio para firmar.

El consentimiento informado es relevante en esta investigación, pues es un respaldo que todas las acciones investigativas desarrolladas se ejecutaron con el consentimiento de los participantes y, por lo tanto, se evitó todo conflicto que pudiera efectuarse.

En el caso de los estudiantes, por ser menores de edad, sus encargados legales debieron llenar y firmar este documento de consentimiento informado, tanto para permitir la participación de sus hijos como la propia, también tuvieron que analizar detenidamente el proceso en el cual se estaban involucrando antes de firmar, el cual implicó entrevistas, la aplicación de una prueba de lectura a sus hijos entre otros aspectos.

Para concluir, los profesores de Español de los estudiantes con TEA realizaron una lectura minuciosa del documento de consentimiento informado para proceder a firmarlo, de esta manera permitieron que se les entrevistara.

La identidad de los y las participantes, mayores de edad, solo iba a ser revelada en el trabajo en caso de que ellos lo consintieran, al no ser así se mantuvo de forma confidencial,

y cuando se necesitó hacer referencia a ellos, se utilizaron seudónimos que los identificaran para efectos de esta investigación. Además, se realizaron grabaciones de audio de las diferentes entrevistas, dicho registro solo se utilizó para los fines académicos planteados, por lo cual nadie más pudo acceder a estas grabaciones.

Capítulo IV

Interpretación y análisis de resultados

En este capítulo se presenta la información recopilada mediante la investigación realizada en el Liceo de Moravia durante el segundo semestre del año 2020 y el primer período del ciclo 2021, así como su respectivo análisis, con el fin de visualizar el desarrollo de la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios en un grupo de estudiantes con TEA de esta institución. El informe de investigación está subdividido en tres subapartados, los cuales permiten generar un hilo conductor para comprender la problemática en estudio, sus distintas aristas y la formulación de una estrategia didáctica contextualizada.

Es necesario señalar el orden en el que se abordarán los diferentes aspectos en este capítulo, con el propósito de que el lector tenga una mejor orientación. En primera instancia, se introducirá este capítulo con una síntesis de las principales implicaciones del proceso investigativo (logros, retos, aprendizajes entre otros aspectos). Posteriormente, se trabajará cada uno de los objetivos específicos planteados en el diseño de investigación.

Dentro de las implicaciones de la labor investigativa, resulta necesario mencionar que todo el “trabajo de campo se realizó de forma virtual por medio de la plataforma *Zoom*, debido al surgimiento de la pandemia, ocasionada por el virus conocido como el SARS- CoV-2 (COVID-19). Dicha situación imposibilitó que la aplicación de los instrumentos y técnicas fuese presencial, como se había estipulado al inicio, ya que los centros educativos estuvieron cerrados durante el año 2020 por orden del Ministerio de Salud y bajo la modalidad virtual. Dicha situación varió, al inicio del ciclo lectivo 2021 cuando comenzó a utilizarse la modalidad combinada propuesta por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Lo anterior implicó el desarrollo de retos y oportunidades tanto para la comunidad educativa, el cuerpo docente y el equipo a cargo de esta investigación, donde uno de los mayores desafíos fue la aproximación a los estudiantes y sus familias debido a la imposibilidad de reunirse personalmente con ellos.

Un punto importante de aclarar es que, las técnicas utilizadas para el desarrollo de esta investigación fueron: la entrevista semiestructurada, la cual es más flexible y dialógica, aplicada a todos los colaboradores. De esta manera, la información recopilada fue interpretada y analizada para comprender el contexto y las características socioeducativas de

los participantes; también se utilizó una prueba de comprensión lectora que fue realizada de manera oral por los estudiantes colaboradores.

A pesar de las dificultades generadas al inicio debido a la pandemia y la condición de los centros educativos, fue posible contar con el apoyo de dos familias del cantón de Moravia que decidieron participar de forma voluntaria en la investigación, además de dos profesores del Liceo de Moravia y la coordinadora del Comité de Apoyo institucional. Todos los y las participantes estuvieron de acuerdo en ser parte de este estudio, pues consideraron que representaba una gran oportunidad para mejorar las condiciones de los estudiantes con TEA en la comprensión lectora de textos literarios y no literarios, además, se creó un espacio de sensibilización hacia las necesidades de esta población. Cabe destacar que los y las participantes dieron su total consentimiento e incluso firmaron documentación que respalda este hecho.

Inicialmente, se pretendió trabajar con tres familias, sin embargo, por motivos de la pandemia, muchas personas sintieron cierta desconfianza de ser grabados, otros confesaron estar muy agotados del período tan atípico como lo fue el año 2020. O bien, por situaciones personales prefirieron no involucrarse; esto generó que muchos de los posibles participantes desistieran de colaborar, pero no afectó de ninguna manera la investigación, porque por su naturaleza cualitativa no buscaba realizar generalizaciones ni trabajar con grandes grupos de personas, pues en su lugar se pretendió conocer la historia de vida, testimonios, opiniones y sentimientos de estas personas. Por estos motivos, al final solamente se trabajó con dos familias.

En cuanto a los retos que enfrentó el equipo investigador en torno al auge de este trabajo son variados; no obstante, hubo tres aspectos más sobresalientes: a) La población con autismo no es muy fácil de encontrar, como si lo es el estudiantado con desarrollo típico, por lo que se tuvo que dedicar más tiempo del esperado en seleccionar a cada uno de los participantes. b) Por la pandemia se pasó de un proceso de aplicación de técnicas e instrumentos de manera presencial a otro en modalidad virtual y digital, por ende, no facilitaba la comunicación con los encargados legales y estudiantes, generando una gran desconfianza e incertidumbre en tales, sin embargo, con paciencia, disciplina y esfuerzo se logró el fin previsto. c) La propuesta planteada desde un inicio era elaborar la investigación con muchachos de octavo año solamente, pero por la gran limitante de hallar familias

colaboradoras, se decidió efectuar el análisis con jóvenes de otros niveles, quienes poseen condiciones de aprendizaje diferentes.

Las dificultades experimentadas no generaron ningún problema o limitación, al contrario, permitieron enriquecer el proceso de la investigación y análisis, pues fue posible comparar a profundidad dos casos de jóvenes con el mismo trastorno, pero con una condición cognitiva y visión de mundo muy distintas.

Aunado a ello, las oportunidades derivadas se visualizaron desde una óptica de aprendizaje en cuanto a equidad de las herramientas educativas en el área de Español, pues es indispensable que también se les haya brindado los recursos necesarios a todas las poblaciones con diversas necesidades, en este caso a personas con TEA que además presentaron otras situaciones particulares; aunque compartan el mismo trastorno provienen de contextos diferentes, y por último, se obtuvo una mayor formación en el uso de las plataformas tecnológicas, con el fin de interactuar con los estudiantes de manera innovadora.

Asimismo, es importante mencionar que la investigación giró en torno a un enfoque cualitativo y un paradigma naturalista. Sumado a esto, el trabajo realizado tuvo como referente elementos de la pedagogía de la empatía, la cual se centra en comprender al otro individuo, es decir, la habilidad de sentir y pensar como lo haría un ser humano diferente a mí; conceptualizado así por Anna Caperna (2016).

Por último, resulta pertinente señalar que cada uno de los subapartados de este capítulo, corresponde a uno de los objetivos específicos que se plantearon para dirigir el proceso investigativo, por lo que se irán abordando de manera ordenada los aspectos correspondientes a el proceso de recopilación, procesamiento y análisis de los hallazgos generados en cada uno.

Principales características socioeducativas del grupo de estudiantes con TEA participantes de la investigación

En este espacio se abordaron los aspectos relacionados con el primer objetivo: las particularidades de la historia de vida y del contexto socioeducativo en el cual se ubicaron los estudiantes con TEA participantes en esta investigación. Para ello, se tomaron en cuenta las entrevistas realizadas a todas las personas que colaboraron en este estudio.

Fue importante mencionar que se hicieron diferentes entrevistas, con el fin de conocer los intereses de los estudiantes (pasatiempos y saberes), la conformación de su familia, como también su relación con los individuos más allegados y sus experiencias educativas a nivel social y académico desde la primaria hasta la actualidad.

En primera instancia, se procedió a presentar a cada uno de los participantes, por lo cual se brindará un resumen de sus características generales. Cabe destacar que no se reveló la identidad de ninguna de las personas colaboradoras, solo se hizo referencia a ellos mediante seudónimos. Las personas que formaron parte de esta investigación fueron dos estudiantes, a los cuales se les denominó: estudiante A y estudiante B, dos madres de familia (la madre del discente A y B respectivamente), dos docentes (un hombre y una mujer) y la coordinadora del Comité de Apoyo.

Al Estudiante A su madre lo valoró como un joven de séptimo año, pero cuyo coeficiente intelectual es de un nivel superior; sin embargo, no se supo cómo ella obtuvo esta información, pero fue parte de su testimonio. La encargada legal del estudiante (Madre A) ha sido administradora de profesión y asesora de recursos humanos en un banco estatal.

Con respecto al Profesor A, él se encargó de impartir clases de enseñanza del Español al Estudiante A, lleva dos años laborando en el Liceo de Moravia, y además es la primera experiencia educativa con un joven con TEA, sin embargo, él visualizó esta etapa positivamente. También, agregó que la labor del docente es actualizarse para comprender los procesos educativos asertivamente y, a su vez, estar al tanto de las necesidades particulares que este proceso conlleva. (Profesor A, entrevista semiestructurada #3,6 de diciembre del 2020).

Además, dicho instructor es una persona que tiene muy presente la frase “Amor con rigor”. Sobre este asunto, señaló que siempre permite que los estudiantes se le acerquen

personalmente para darles consejos o atenderlos, en caso de que no estén comprendiendo la materia en su totalidad, sin descuidar la parte del respeto que los muchachos deben tenerle como su guía educativa. (Profesor A, entrevista semiestructurada #3,6 de diciembre del 2020).

A su vez, también mencionó que en el año 2020 laboró por primera vez con estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que para él fue un período de mucha investigación y reuniones con la persona encargada del Comité de Apoyo, pues, esta cuenta con un conocimiento más profundo sobre las características socioeducativas del joven al tener un acercamiento más acentuado con su familia. (Profesor A, entrevista semiestructurada #3,6 de diciembre del 2020).

Continuando con los participantes de la investigación, se procedió a añadir al Estudiante B. Dicho adolescente de décimo año ha presentado bastantes dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que aparte de ser una persona con TEA, ha presentado una discapacidad visual. Además, la responsable legal (Madre B) se ha encargado de arrendar, esto oficio fijo para cubrir la manutención del hogar.

Otra persona que colaboró en la investigación fue La coordinadora del Comité de Apoyo, quien ha trabajado durante cinco años en esta área, lo que le ha permitido conocer las características socioeducativas de los estudiantes de todo el Liceo de Moravia más a fondo. En la entrevista realizada ella mencionó que los retos más grandes con respecto a la población estudiantil, en general, son: proponer estrategias metodológicas junto con el profesorado para que el aprendizaje de cada uno de los discentes sea óptimo, y brindar un acompañamiento preciso con el cuerpo educativo y familiar. (La coordinadora, entrevista semiestructurada #4, 6 de noviembre del 2020).

En última instancia, la Profesora B, la cual formó parte esta investigación gracias a su experiencia e interés por colaborar en este estudio, también ha sido docente de la enseñanza del Español, aunque ella no trabajó directamente con ninguno de los estudiantes participantes, su experiencia ha sido eminente al haber trabajado con estudiantes TEA. Ella aportó información muy rigurosa con respecto al aprendizaje de los jóvenes que presentan la condición estudiada. Como parte de su historia, esta señaló que hasta la actualidad lleva veintidós años laborando para el Ministerio de Educación Pública (MEP). (La Profesora B, entrevista semiestructurada #7, 4 de noviembre del 2020).

Después de haber presentado a los participantes, fue importante mencionar que se agregaron los siguientes apartados que abarcaron los aspectos relacionados con las características socioeducativas de los estudiantes: 1) ámbito personal, 2) ámbito familiar y social, y 3) aspecto educativo. A continuación, se expondrá lo señalado por las personas participantes sobre cada una de estas temáticas, para comprender detalladamente el contexto familiar y socioeducativo del cual provienen los dos estudiantes con TEA participantes de la investigación.

Ámbito personal

El Estudiante A, un muchacho de 14 años quien ha residido en el cantón de Moravia, en la entrevista realizada indica que siente afinidad por el deporte, en especial por el fútbol; asimismo, mencionó que su tiempo libre disfruta de videojuegos para dispositivos móviles y socializar con la mayor cantidad de personas (este expresó que se aburre al pasar tiempo solo). (Estudiante A, entrevista semiestructurada #2, 2 de diciembre del 2020).

De acuerdo con la Madre A, esta describió diversas características de su hijo a partir de sus fortalezas y debilidades. En cuanto a fortalezas, ella afirmó que su hijo ha sido brillante a nivel cognitivo, una persona noble, cariñosa y muy estructurada. Con respecto a sus debilidades, estas las añadió principalmente a su condición de persona con TEA, las cuales son las siguientes: dificultades en la motora fina y gruesa, todo lo entiende literal y es débil emocionalmente (considera que en lo emocional se comporta como un niño pequeño, a pesar de que ya es prácticamente un hombre). (Madre A, entrevista semiestructurada #1, 1 de diciembre del 2020).

Añadido a lo anterior, según su madre, ha existido una fortaleza y a la vez una debilidad por parte de su hijo: la autoestima tan elevada que ha presentado el joven, intentando ser el mejor en todo lo que hace. Sobre este asunto no se contó con ninguna prueba que lo certificara, solamente el testimonio y certeza de la madre; incluso, mencionó que hay ocasiones en las que no lo logra y se abruma. (Entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021).

En relación con el Estudiante B hay diversos aspectos personales por aclarar. La madre comentó que su hijo ha sentido afinidad especialmente por el fútbol, pero que el mero

acto de patear la bola debe ser preciso y correcto, sino continúa intentándolo hasta que llegue a ser así. Ahora bien, la opinión del estudiante fue muy acorde con la perspectiva de la madre, ya que él también mencionó la enorme atracción que siente por el deporte ya especificado anteriormente. A su vez, le ha encantado estar ubicado en cualquier posición de la cancha (se describió como alguien muy versátil); además, señaló que su padre se ha encargado de entrenarlo. Por otra parte, con un enorme entusiasmo se declaró amante de los videojuegos. (La Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021; El Estudiante B, entrevista semiestructurada#6, 26 de febrero 2021).

En cuanto a sus debilidades, estas se centraron en el nerviosismo y la sensibilidad al entorno. De igual modo, destacó sus fortalezas: se cree muy capaz, inteligente y amante de fijarse metas, su deseo siempre ha sido llegar a ser un profesor de matemática con énfasis en la Enseñanza Especial. (La Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021).

Ella también hizo notorio un elemento vinculado con el área emocional del muchacho, señaló que cuando su hijo sale a entornos desconocidos, ha mostrado frustración porque las demás personas no lo entienden, incluso se ha puesto agresivo; sin embargo, durante su etapa de desarrollo ha ido madurando cognitiva y emocionalmente. La agresión más grave que ha expresado es a nivel verbal, nunca lo ha llevado a un plano más elevado como el físico. A su vez, reveló que él desde siempre presentó un hiper-estímulo auditivo, indicando que ciertos ruidos le han provocado una sensación de escape. (La Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021). Según los estudios en TEA, la mayoría de personas con esta condición poseen una percepción baja (hiposensibilidad) o elevada(hipersensibilidad) sobre los estímulos sensoriales del ambiente o entorno, provocando reacciones negativas o indiferentes. }

Ámbito familiar y social

El Estudiante A ha residido en la Trinidad de Moravia con sus padres y sus dos hermanas (una de 10 y la otra de 11). Ambos encargados laboran, su padre es enfermero y su madre es desarrolladora en recursos humanos en una entidad financiera. (Estudiante A, entrevista semiestructurada #2, 2 de diciembre del 2020; Madre A, entrevista semiestructurada #1, 1 de diciembre del 2020).

El joven considera que su relación interpersonal es muy buena con todos los integrantes de su familia, sin embargo, en ciertas ocasiones tuvo algunas discusiones con sus hermanas, que son típicas de las edades en las que se encuentran. (Estudiante A, entrevista semiestructurada #2, 2 de diciembre del 2020).

Por su parte, la Madre A también afirmó que, en términos generales, su hijo se ha llevado bien con todos los miembros de la familia, pero que a veces el contacto con sus hermanas generó ciertas situaciones de conflicto, debido a que ellas se han aprovechado de todos aquellos hechos que le producen molestia o ansiedad al joven y los utilizaron para bromear y divertirse con su enojo. La madre afirmó que estas situaciones son parte de la relación familiar y que poco a poco, las niñas comprenderán mejor lo que acontece y aprenderán a respetarlo. Sobre este asunto la encargada de familia mencionó:

Con mi esposo y conmigo él se lleva muy bien, pero las hermanas como a veces pelean, entonces si la hermana ganó, él les dice: “ te odio”, y comentarios de ese tipo, pero después nosotros hablamos con él. Digamos que no puedo decir que tengan una relación mala, pero sí se pone ansioso cuando ellas se sientan a la par de él, entonces, en todos los almuerzos es un proceso; yo le digo que él tiene que acostumbrarse, porque si estuviera en un trabajo, se le va a sentar alguien a la par que le caiga mal, es normal, y él me responde que no, pero cuando veo, de pronto, está hecho un amor con las hermanas. (Madre A, entrevista semiestructurada #1, 1 de diciembre del 2020).

Tanto la Madre A como su esposo, han considerado la posibilidad de inscribir a sus hijas en un colegio diferente al del Estudiante A, para no crearle un ambiente tenso, pero también pueda que exista la posibilidad de que él madure un poco más, a tal punto que ya no le importen las bromas de sus hermanas. (Madre A, entrevista semiestructurada #1, 1 de diciembre del 2020).

La madre A apuntó que en su familia siempre han sido muy afectuosos, pero que al Estudiante A en sus primeros años de infancia no le fue nada fácil acostumbrarse a gestos cariñosos como los abrazos; solo el tiempo le ha ayudado a adaptarse y a comprender que el

afecto es algo normal y aceptable entre las personas cercanas. Es importante mencionar que, según la teoría clínica la mayoría de estudiantes con TEA presentan barreras comunicativas por alteraciones en los circuitos cerebrales, principalmente en la corteza prefrontal, generando algunas limitantes a la hora de socializar, pero que se puede avanzar si se trabaja bastante en este aspecto.

Cabe destacar que la madre del Estudiante A comentó que, aparentemente su hija menor también presentó alguna condición de Autismo, pues existieron ciertas formas de comportamiento similares a las de su hermano, lo cual los hicieron sospechar de este hecho. (Madre A, entrevista semiestructurada #1, 1 de diciembre del 2020). Esto debido a que según los estudios el TEA se denominó una condición congénita, es decir, que se ha podido desarrollar de forma hereditaria o durante el período de gestación.

Con respecto a las habilidades sociales del estudiante, hubo comentarios importantes tanto por parte del Estudiante A como de su madre. El muchacho señaló que se ha llevado bien con sus compañeros y profesores, que ha tenido dos mejores amigos del colegio con los que jugó fútbol después de clases y que se quedaron a dormir en su casa (Estudiante A, entrevista semiestructurada #2, 2 de diciembre del 2020). Por otro lado, la madre resaltó el hecho de que su hijo ha presentado ciertas dificultades para manejar sus emociones y que ha sido un aspecto que están trabajando juntos para mejorarlo, pues fue necesario fortalecer esta área para que el joven pudiera comprender a las demás personas y manejara la frustración en momentos difíciles (Madre A, entrevista semiestructurada #1, 1 de diciembre del 2020).

Fue importante destacar que la Madre A fundó un grupo padres de hijos con TEA a través de un chat, en el cual compartían experiencias, información y logros de sus hijos. Ella considera que lo más difícil para los padres con hijos en esta condición es la aceptación, por lo cual ha tratado de apoyar a otras familias en su misma situación a sobrellevar este reto (Madre A, entrevista semiestructurada #1, 1 de diciembre del 2020).

Bajo esta misma línea, el Profesor A mencionó que el muchacho se destaca por ser una persona sumamente sociable con sus compañeros, no es tímido, al contrario, su capacidad comunicativa es bastante elevada. (Profesor A, entrevista semiestructurada #3, 6 de diciembre del 2020).

Como se logró evidenciar el Estudiante A, ha contado con el apoyo de su familia, docentes y amistades, sin embargo, enfrentó algunas limitaciones respecto a las relaciones

con sus hermanas y personas desconocidas; no obstante, ha sido un proceso que conlleva mucho tiempo, empatía y paciencia, lo cual generará que este se desarrolle óptimamente en la sociedad.

Por otro lado, con respecto al Estudiante B, ha vivido en Moravia con una hermana de 9 años y sus dos padres. Tanto el padrastro como la madre se encargaron de alquilar casas y lotes. (La Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021).

En relación con el ámbito familiar del Estudiante B, este aclaró de forma breve que ha interactuado muy bien con todos los miembros de su familia. (Estudiante B, entrevista semiestructurada#6, 26 de febrero de 2021).

De acuerdo con su postura, la interrelación que ha tenido con sus compañeros y profesores la califica como buena, en cierta medida, por el motivo de que algunos docentes y colegas son nuevos para él; sin embargo, su círculo de amistades se constituyó de cinco personas. (Estudiante B, entrevista semiestructurada#6, 26 de febrero de 2021).

Ahora bien, para sustentar el párrafo anterior, el joven aclaró que: “A pesar de mi buena relación con casi con todos los docentes y mi sección, no me llevo bien con unos pocos profesores, porque son muy estrictos. (Estudiante B, entrevista semiestructurada#6, 26 de febrero de 2021).

Con respecto a la experiencia de haber ingresado a primaria, el adolescente la calificó como una de las mejores, porque su comunicación con los compañeros y maestros era más estrecha y oportuna, a diferencia de secundaria que se le ha dificultado un poco más por el aspecto social. (Estudiante B, entrevista semiestructurada#6, 26 de febrero de 2021).

No obstante, la vivencia más relevante en secundaria fue cuando conoció a una muchacha, pero desde el año pasado por una u otra razón tuvieron un conflicto, lo que los llevó a dar por terminada su amistad.

Así bien, con respecto al ámbito familiar, la Madre B consideró que la relación entre el muchacho y su hermana ha sido bastante buena. Además, ella ha sido muy madura, lo ayuda a motivarse y a salir adelante. En general, la interrelación con todos los integrantes del hogar la valoró como excelente. (La Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021).

Tomando en consideración todo lo anterior, la encargada del estudiante B también comentó que cada una de las experiencias atravesadas en familia han sido de desafíos muy grandes:

Bueno, nosotros a mi hijo lo catalogamos como un gladiador y un luchador, que vino a lucharla por encima de muchas, muchísimas trabas y muchos obstáculos y, pues, cada día esperando en Dios que [*sic*] los vaya pasando, pero muy complicado, demasiado. O sea, no sé si no hay información, si carecemos de información, y como los nombran a ellos es inadecuado, ellos lo que tienen es una condición no un problema, entonces desde ahí, verdad, porque me pasa que él llega del colegio y me dice: “mami, es que el profesor tal me dice que si yo soy el del problema. (La Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021).

Algunos retos que han enfrentado como familia son: a) dejar de lado, muchas veces, el trabajo, b) descuidar un poco su hija menor en ciertas ocasiones, c) toparse con gente desconsiderada, d) como padres también ha costado entenderlo en algunas cosas.

Por su parte, en el aspecto social, según su madre, él ha interpretado muy bien el lenguaje no verbal de los demás, pero las personas no logran comprender sus gestos.

Un claro ejemplo de lo expuesto por la madre se visualizó en las siguientes palabras brindadas precisamente por esta “En muchos casos a mí me decían que mi hijo veía mal a las muchachas del colegio, no obstante, ello era imposible porque él tiene limitaciones visuales muy graves(queratocono).” (La Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021).

Por otra parte, La coordinadora del Comité de Apoyo comentó que ha trabajado durante mucho tiempo con estudiantes TEA y con poblaciones de diversas condiciones, permitiéndole entender varias barreras que presentan los jóvenes inscritos en esta institución.

Desde esta misma perspectiva, también mencionó que, los desafíos de trabajar con muchachos TEA es el desconocimiento por parte de los padres, ya que al no estar tan familiarizados con la condición del joven no lo apoyan correctamente, porque se sienten impotentes. (La Coordinadora, entrevista semiestructurada #4, 6 de noviembre del 2020).

Añadido a lo anterior, la Profesora C realizó un aporte en el ámbito de la comunicación e interacción propia de los jóvenes con TEA en general. Explicó que una de las consideraciones que se debe de tener al tratar con esta población es la atención individualizada por parte del cuerpo docente, debido a que estos jóvenes son escasamente comunicativos y no buscan al mediador por sí mismos; por lo tanto, la persona docente tiene que estar pendiente de sus dudas y necesidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Profesora C, entrevista semiestructurada #7, 4 de noviembre de 2021).

Ámbito educativo

Con relación a las experiencias educativas, el Estudiante A indicó que ha disfrutado sus dos etapas (escuela y colegio), lo único negativo fue que tuvo algunas peleas con los demás niños, por ende, se enfurecía en gran manera. Por lo demás, señaló que las maestras en primaria eran bastante buenas; no obstante, en secundaria comentó que, a pesar de haber profesores muy amables, otros son bastante estrictos. (Estudiante A, entrevista semiestructurada #2, 2 de diciembre del 2020).

El joven mencionó que sus padres siempre lo han apoyado en sus estudios y con sus inquietudes derivadas de la materia. Por ejemplo, después de cada reunión virtual con los docentes de la institución respectiva, los encargados legales le ayudan a revisar las tareas, como también los trabajos realizados en clase: “a mí me brindan mucha ayuda, mucho apoyo. A veces cuando terminan las reuniones les doy mis trabajos a papá y a mamá, para que me los revisen” (Estudiante A, entrevista semiestructurada #2, 2 de diciembre del 2020).

Ahora bien, en cuanto a la percepción de su madre, ella relató que desde prescolar hasta primaria el estudiante fue rechazado en varios centros privados, incluso, enfocados en educación especial, pues nunca supieron sobrellevar la condición del estudiante adecuadamente, por lo que generaba en él mucha frustración. Todo esto surgió debido a que los docentes consideraban que el niño poseía un alto nivel cognitivo, pero que su estado emocional era difícil de controlar. Fue hasta el momento en que lo matricularon en la escuela pública y hasta la actualidad, cuando encontraron un verdadero apoyo y aceptación por parte de la institución educativa. Sobre este tema indicó:

Él estuvo en varias escuelas y colegios especializados en este tema, y a final de años decían: “ya no lo queremos más acá”. Él siempre ha sido como superdotado, cuando estaba en clases de inglés, él le decía a la profesora que era tonta porque no sabía pronunciar bien, pero era muy directo, entonces la directora nos decía que no lo querían más ahí. Él estuvo en diversas instituciones, una de ellas tenía programas con máximo cinco chicos, tenían programas con equitación de chicos con autismo, y al final el castigo era que no iba a clases, yo seguía pagando igual. Entonces, al final pagamos el año completo en diciembre y nos dijeron que no lo querían más ahí, lo sacaron como si fuera un delincuente, no lo dejaron ni despedirse de sus compañeros, no lo dejaron recoger nada de todo lo que dimos, y empezaba ese proceso doloroso, porque en ese entonces él tenía 4 añitos; sin embargo, la directora me decía que los compañeros le tenían miedo, porque cuando él reaccionaba ante una situación, se frustraba, entonces, hemos trabajado mucho en esa parte con él. (Madre A, entrevista semiestructurada #1, 1 de diciembre del 2020).

Asimismo, la madre del Estudiante A comentó que el niño al tener TEA se le dificultan ciertas asignaturas como, por ejemplo: Artes plásticas y Educación Física, por sus limitaciones en la motora fina y gruesa. En cuanto a las demás materias concluyó que no hay ninguna debilidad, al contrario, sobrepasa las expectativas, debido a que el muchacho se desenvuelve de una forma bastante progresiva. Es importante aclarar que el estudiante a pesar de tener un desempeño óptimo en todas las materias, se le hace compleja el área analítica, lo cual, implica ciertas barreras al abstraer ideas y aplicarlas a diversos contextos. (Madre A, entrevista semiestructurada #1, 1 de diciembre del 2020).

Aunado al desempeño de las diferentes materias, el Estudiante A comentó que se le dificulta Ciencias, porque se siente un poco frustrado cuando comienzan a abarcar nuevos temas. Con respecto al área de Español, el tema más dificultoso fue “la carta formal e informal”, ya que el aspecto de la escritura y los signos de puntuación le resulta complicado. “A mí no me gusta dar respuestas muy grandes, porque una vez lo hice y me dijeron de que estaba malo, entonces respondo corto” (Estudiante A, entrevista semiestructurada #2, 2 de diciembre del 2020). Lo mencionado anteriormente, se ha visualizado como una limitante

bastante concurrente en las personas con TEA, porque presentan barreras en la motora fina, según lo expuesto por las investigaciones clínicas con relación al Trastorno del Espectro Autista.

Por su parte, el Profesor A, sugirió que el Estudiante A es sumamente atento a sus clases y a las labores académicas, incluso, entrega los trabajos antes del tiempo estipulado; esto debido a que sus padres le brindan un acompañamiento correcto en el ámbito educativo y personal. (Profesor A, entrevista semiestructurada #3, 6 de diciembre del 2020).

Asimismo, según el docente, es necesario que al estudiante A se le motive constantemente para que logre un proceso de enseñanza y aprendizaje eficaz. Todo ello, se alcanza invirtiendo varias metodologías y escenarios en la práctica docente, como, por ejemplo: permitiendo que los discentes realicen ciertos trabajos en grupo dentro y fuera del espacio áulico, favoreciendo esto a la integración y al trabajo en equipo, debido a que no todos los seres humanos aprenden de la misma manera. (Profesor A, entrevista semiestructurada #3, 6 de diciembre del 2020). Con respecto a lo señalado anteriormente, es importante que el docente tome en cuenta lo expuesto por la Teoría de la empatía, es decir, que se preocupe por satisfacer las necesidades del estudiantado en el área académica correspondiente; para esto, el docente se debe colocar en la posición del estudiante y tratar de entender su visión de mundo, sus intereses, los temas más complejos para él y de qué forma flexibiliza las didácticas, de manera que pueda comprender fácilmente el proceso de enseñanza y aprendizaje

Seguidamente, el Profesor A (2020) también afirmó que al estudiante se le dificultaba un poco el área de los párrafos, los signos de puntuación y la comprensión lectora, porque en ciertas ocasiones debe leer varias veces la misma pregunta que se le planteaba.

También es importante mencionar que, el adolescente a pesar de dar respuestas cortas, son precisas y al grano, lo que para el docente es una fortaleza, pues, por lo general, los muchachos con desarrollo típico y con condición TEA al extenderse en sus respuestas, tienden a ser ambiguas o con ideas vagas. (Profesor A, entrevista semiestructurada #3, 6 de diciembre del 2020).

Asimismo, el educador sugirió que algunos apoyos que se le pueden brindar para que salga adelante son: mayor cantidad de tiempo, repaso de los signos de puntuación, revisar que completara las actividades, sentarlo de una forma estratégica, para que el joven estuviera

atento a las instrucciones y explicaciones del profesor y ubicarlo a la par de compañeros que contribuyeran con su aprendizaje. (Profesor A, entrevista semiestructurada #3,6 de diciembre del 2020)

En caso de una prueba escrita, durante la prespecialidad, se le enviaba a un recinto aparte, con el fin de que su concentración fuese mayor, sumándole a ello, más tiempo. (Profesor A, entrevista semiestructurada #3, 6 de diciembre del 2020).

De acuerdo con al Estudiante B, en la entrevista realizada, mencionó algunas de las experiencias que ha vivido en el centro educativo. Según el joven, a veces se siente bien y en otras ocasiones mal, porque en la institución los demás estudiantes se burlan de él, a raíz de su buen desempeño académico y sus adecuaciones. Incluso, en muchos casos, los colegiales que son parte del liceo se han referido a este con comentarios despectivos como: “tú deberías de estar en prevocacional”, “usted no es bienvenido aquí”. Este muchacho comentó que se siente más cómodo estando en casa. (Estudiante B, entrevista semiestructurada#6, 26 de febrero de 2021).

En cuanto al testimonio del Estudiante B, también se conoció que el apoyo brindado por sus padres ha sido necesario y satisfactorio a cabalidad. Principalmente, su madre le consulta todos los días cómo le fue en la institución y revisa sus trabajos o tareas, para ayudarle a ejecutarlas; sin descuidar su área emocional, pues, también se asesora de que su hijo esté bien es dicha aspecto tan importante para seguir avanzando en el proceso educativo y personal. (Estudiante B, entrevista semiestructurada#6, 26 de febrero de 2021).

Con respecto a la formación educativa del Estudiante B, su madre también mencionó que él en la etapa de preescolar ingresó a instituciones privadas. No obstante, llevó a cabo su primaria en la Escuela de la Trinidad, pues, las instituciones privadas de este modelo nunca se pudieron acoplar a su condición. (La Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021).

Con relación a este mismo tema, Molina (2015) mencionó que existe una divergencia entre el concepto inclusión e integración educativa, ya que el primero se entendió como un proceso en cual la institución educativa se adapta a las necesidades individuales del estudiantado(diversidad), para transformar los espacios educativos y de aprendizaje; mientras que el segundo centra su interés en brindar los apoyos requeridos a los estudiantes con NEE

(necesidades especiales), aun cuando esto implique metodologías externas a las que se abordan con jóvenes de desarrollo típico. En pocas palabras, la institución o ente educativo es quien se debe ajustar a las necesidades del estudiantado, cuando estas son meramente vistas como limitantes o desafíos de aprendizaje, según la condición del muchacho.

Según la Madre B, el diagnóstico del joven fue sumamente tardío, ya que desde su nacimiento desconocían que él presentaba dicho trastorno. Sumado a ello, en los centros educativos privados el cuerpo docente le comentó que su hijo no tenía un comportamiento adecuado para permanecer en la institución. Pasado el tiempo, ella comenzó a notar que el testimonio que le brindaron los profesores acerca su hijo no tenía similitud con su proceder en el hogar, y aquí es donde inició una investigación, a tal punto que lo llevó al Hospital de Niños y a varios médicos, quienes le realizaron una amplia cantidad de estudios, pero lastimosamente, aun con todos estos dictámenes, no fue posible que a la madre le brindaran una valoración correcta, fue hasta cuando el niño cumplió doce años que obtiene un resultado propicio. (La Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021). Es importante recalcar que, según la teoría, se requiere que un especialista en el área (neurólogo) realice los estudios adecuados para determinar si la persona posee TEA.

Ella también mencionó que todo este proceso tan duro permitió que el estudiante tuviera muchas desventajas en el progreso educativo, porque el trasladarse de un centro a otro provocó mucha afectación, como por ejemplo: estar a punto de perder un año por el maltrato de parte de una maestra, debido a que emitió un juicio anticipado y sin un argumento contundente: mencionaba que él no sabía leer, sumar ni restar, por el simple hecho de presentar tal condición, sin embargo, el Estudiante B estaba aún más preparado de lo que ella pensaba, no solo podía leer sino también escribir; es decir, desde el primer momento en que la docente detectó un comportamiento diferente a los demás jóvenes, no tardó en tacharlo con sus vagos prejuicios. (La Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021).

Bajo esta misma línea, la situación se agravó más, ya que a la madre de este estudiante se le muere su padre, lo cual la lleva a un tiempo de duelo bastante profundo, por ende, el padrastro se tuvo que encargar de hablar con la maestra sobre cada una de las cosas que el niño sí lograba efectuar académicamente, pero que esta confirmaba una y otra vez que no. El problema fue tan serio que la encargada del Comité de Apoyo de la escuela en la cual estaba

accionó rápido y le constató a la maestra que el chico estaba capacitado para pasar al siguiente nivel. (La Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021).

A raíz del apoyo de una gran parte del cuerpo docente, el muchacho logró avanzar en el área cognitiva y conductual. Fue hasta quinto año donde vuelve a un proceso similar al que presencié en primer grado, no obstante, nuevamente el Comité de Apoyo logró interferir positivamente, lo que le permitió al estudiante avanzar al siguiente año y lograr culminar su primaria de la mejor manera. (La Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021).

La fase de transición de primaria a secundaria también fue muy difícil por el factor de madurez; incluso, hubo muy malos tratos e indiferencia por parte de los discentes con desarrollo típico. (La Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021).

En cuanto a la relación de educador-estudiante en secundaria, la madre mencionó que fue un poco pesada, porque hay ciertos docentes que también son indiferentes, tratan al estudiante igual que a los demás. Cada año la madre ha tenido que presentarse a hablar con los profesores para que le apliquen las adecuaciones requeridas, debido a que el estudiante no solo está diagnosticado con TEA, sino que también tiene limitaciones visuales:

La experiencia fue pesadilla, porque a nivel de docente me parece increíble que muchas veces los adultos somos peores que los jóvenes, ¿por qué? Porque nosotros ya sabemos. En el caso de mi hijo son dos condiciones, la que ya estamos hablando hoy y una condición visual, verdad, y ellos hacen caso omiso, o sea, no les interesó nunca, eran contados; por año había un docente que le entendiera, o dos, era mucho, y estamos hablando de catorce materias, entonces, ha sido bastante complicado, bastante complicado, estar yendo todos los años a tocar las mismas puertas, para indicar la situación. Cuando hay picos, porque cuando me han dicho los doctores: “él nunca va a estar en un cien por ciento, ellos nunca llegan a un cien por ciento a nivel emocional de su conducta, ellos tienen altas y bajas, cuando vienen los picos es terrible, y muchas veces los picos son generados por los adultos, muchas veces los adultos pueden tener el control, por ejemplo: su profesor de Estudios Sociales

fomentaba el bullying.” (La Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021).

Siguiendo bajo esta misma línea, ella también expresó que el desempeño académico de su hijo es bueno, pero no excelente, porque se le dificulta la motora fina, por ende, la escritura. Además, ha tenido malas experiencias en la asignatura de Español, Educación Física y Artes Plásticas. Asimismo, para esta, el proceso de comprensión lectora del joven no ha sido bueno por las malas vivencias que ha tenido que sobrellevar con los docentes en la respectiva área. Por otra parte, la materia que más se le facilita es Matemática. (La Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021).

La encargada considera que el apoyo que le han brindado a su hijo ha sido constante en todos los sentidos, por ende, ha llegado hasta a donde se encuentra actualmente. Según la Madre B, su padrastro le ayuda en Matemática y en Inglés; ella en Español y las demás materias. (La Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021).

Así pues, la coordinadora también aclaró que, el desconocimiento por parte del cuerpo docente es una situación adversa, debido a que suelen uniformar el aprendizaje entre los jóvenes TEA y los estudiantes con desarrollo típico, además de no utilizar las metodologías necesarias para dicha población. Asimismo, esta afirmó que los profesores proponen estrategias poco innovadoras y atractivas, permitiendo que los muchachos se desmotiven. (La coordinadora, entrevista semiestructurada #4, 6 de noviembre del 2020).

Como se logró apreciar en todas las entrevistas realizadas, se pudo determinar que existen diferencias respecto a las características socioeducativas y desempeño académico de los estudiantes participantes de la investigación, pero hubo elementos en común. En primer lugar, ambos estudiantes contaron con el apoyo incondicional por parte de sus familias, tanto en el ámbito económico, emocional y educativo.

Hay que destacar que ambas familias participantes han tenido los medios económicos para inscribir a sus hijos en centros educativos privados y también les han brindado el seguimiento adecuado con especialistas en el tema, las cuales son condiciones con las que no todos los estudiantes cuentan por falta de ingresos y posición social.

Sumado a lo anterior, las personas en la familia que brindaron un mayor acompañamiento a estos estudiantes son sus madres, pues se han vinculado profundamente con la situación de sus hijos y conocen a plenitud sus necesidades.

De acuerdo con el aspecto interpersonal, en ambos casos, tanto del Estudiante A como el B presentaron dificultades en la parte afectiva y emocional, sin embargo, el discente A es mucho más sociable que el B.

Las dificultades en la comunicación también han incidido en el área educativa, ya que muy escasas veces estos jóvenes expresaron sus dudas e inquietudes a los docentes. En relación con el Estudiante B, además de presentar TEA también se encuentra limitado con una discapacidad visual, por lo tanto, ambas situaciones han afectado su vida social, debido a que son muy evidentes y le han generado fuertes casos de discriminación (bullying a nivel verbal y físico).

Por otra parte, en el ámbito educativo ambos estudiantes han sido muy disciplinados y esforzados, sin embargo, cada uno de ellos presentó sus propias barreras por enfrentar, a pesar de que compartieron la misma condición de personas con TEA. Por ejemplo, el estudiante A ha tenido limitaciones a nivel emocional. El estudiante B por otro lado, está condicionado a una discapacidad visual que también afectó su proceso de aprendizaje, pero sobre todo porque algunos docentes tendieron a omitir esta situación y olvidaron que su IQ es menor al que debería tener según edad, según el testimonio de su propia madre.

Para concluir, fue importante considerar que en esta investigación hubo diversidad de contextos, a pesar de que se compartieron algunas situaciones entre los participantes. También, como fue un trabajo de carácter cualitativo, todas las características halladas en el caso de cada estudiante se tomaron como pertinentes y relevantes para analizar el proceso que pudo tener cada uno en la comprensión lectora. Incluso, todo ello abrió paso a ayudar a otros estudiantes con historias de vida similares y brindó a los docentes diferentes apoyos didácticos para abordar textos literarios y no literarios con esta población.

En el siguiente subcapítulo se abordó el proceso que experimentaron los estudiantes colaboradores en la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios, lo cual, generó más apertura y conciencia en el contexto educativo (en los centros públicos y privados) sobre la problemática que enfrentaron estas personas, sin olvidar que el cambio se inicia de forma

autocrítica, independientemente de la posición que ha tenido en la sociedad: profesionales, docentes, estudiantes, hermanos(as), padres o madres de familia, etc.

En cuanto a las herramientas didácticas, la comprensión y la equidad de oportunidades en el sector educativo, personal y familiar deben de ser justas para todos, porque cada uno presenta un conjunto de necesidades las cuales se tienen que considerar en medio del proceso educativo.

Condiciones que experimentan los estudiantes en la comprensión de lectura

En este apartado se abordó el segundo objetivo, que consistió en describir las condiciones que experimentaron los estudiantes de secundaria con TEA participantes de la presente investigación, en el proceso de comprensión de lectura de textos literarios y no literarios en la asignatura de Español en Secundaria.

A continuación, se procedió a describir los aspectos considerados para alcanzar dicho objetivo. En primera instancia, se expuso el vínculo que cada estudiante en particular tiene con la lectura, para lo cual se hará referencia a lo señalado por ambos jóvenes, sus madres y los profesores en torno a este tema; se mencionará lo que todos los participantes expresaron al respecto en las diferentes entrevistas semiestructuradas a partir de los siguientes aspectos: gusto por la lectura y textos que les resultan más fáciles o más difíciles de leer.

En segundo lugar, se mostraron algunas técnicas que, según la opinión y experiencia de los diferentes participantes, podrían ayudar a los estudiantes con TEA a mejorar su comprensión de lectura de textos literarios y no literarios. Este punto tratará tanto la situación particular de los estudiantes A y B, como algunas recomendaciones para la población TEA en general.

En tercer lugar, se expuso los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba de comprensión lectora a ambos estudiantes colaboradores, para lo que se trabajó en apartados que correspondan a las cuatro lecturas abordadas (dos textos literarios y dos no literarios); al mismo tiempo, cada texto será analizado en torno a los tres niveles de la comprensión lectora sugeridos desde el marco referencial y puestos en práctica en la prueba (literal, organizacional e inferencial).

El abordaje de este segundo objetivo se cerró con una serie de observaciones generales en relación con los aspectos ya mencionados y una invitación al siguiente apartado.

Vínculo de los estudiantes participantes con la lectura

A continuación, se procedió a describir lo señalado por los diferentes participantes en las entrevistas sobre cada estudiante y su relación particular con la lectura. Fue importante comprobar si los jóvenes tenían o no un gusto por leer, pues ambos poseían una historia de vida y un contexto distinto.

Tomar en cuenta su historia de vida fue importante porque varía, ya que según la teoría clínica el TEA se ha presentado de diferentes maneras en todas las personas que fueron diagnosticadas con esta condición. En otras palabras, el hecho de que ambos estudiantes sean personas TEA no significó que los dos se comportaran igual y tuvieran las mismas necesidades en la comprensión lectora.

Respecto a lo señalado por el Estudiante A, indicó que en general sí le gusta leer y ha tratado de abarcar todos los textos que le han asignado en la materia de Español. No fue muy específico en cuanto al tipo de textos que le gustan más, pero sí señaló que “le aburren las historias románticas”, es decir, de amor. (Estudiante A, entrevista semiestructurada 1, 2020).

Añadido a lo anterior, también aclaró que él no siente atracción por la lectura, pues en el colegio tuvo una experiencia poco grata, cuando en una ocasión, sus compañeros se burlaron por su manera de leer. Asimismo, comentó la importancia de sentir la motivación por parte del cuerpo docente en el área de Español, pues, esto le ayuda en el proceso de la comprensión lectora.

Por su parte, la Madre A comentó que su hijo desde muy temprana edad aprendió a leer y mostraba interés por todo tipo de textos que se encontraba en el camino (libros, periódicos, revistas, entre otros). Adicionalmente, indicó que su velocidad de lectura ha sido muy rápida, en términos generales, ha entendido todo. Sobre este asunto, mencionó que normalmente, cuando le interesó un tema determinado, ha tratado de hacer muchas lecturas relacionadas para aprender más. Para su encargada, esta habilidad lo ha llevado a ser muy

disciplinado en los estudios, pues normalmente tiende a repasar constantemente los apuntes en sus cuadernos, aunque ya no esté en clases.

En lo señalado anteriormente por la Madre A, se pudieron observar dos aspectos relevantes en cuanto a las características de las personas TEA; en primer lugar, se observó que el estudiante tiende a ser muy repetitivo y estructurado, porque se ha mantenido estudiando en horarios fijos o estructurados, aunque no esté en temporada de clases, para ordenar sus conocimientos. En segundo lugar, se logró visualizar que se enfocó en los temas de su interés, como lo son ciertos textos que capturaron su atención, mencionado así por su madre en la entrevista.

Con respecto al caso del Estudiante B, comentó que no le ha gustado leer, porque presentó problemas visuales, añadido a lo anterior, el joven expresó lo siguiente:

Una vez que leí en el colegio se burlaron de mí, entonces, ni leo; pero, me gustó *La banda de lunares*. Me interesó. Me llamó la atención. Esa vez lo escuché en audio y después mi papá me lo puso en video. (Estudiante B, entrevista semiestructurada#6, 26 de febrero de 2021).

Sin embargo, el joven también mencionó que, a pesar de que se le dificultara el proceso de la comprensión lectora, si le colocaran herramientas audiovisuales como un soporte, entonces, podría obtener mejores resultados.

A su vez, según la Madre B, mencionó que a su hijo realmente no le ha gustado leer nunca, pero cuando le pusieron audiolibros se vio muy perceptivo y motivado. Para ella su hijo ha comprendido mejor los elementos que conforman los textos mediante recursos auditivos, sin embargo, se refirió a su experiencia con la lectura desde la asignatura de Español:

Siento que por las malas experiencias que ha atravesado en español también lo indisponen, por ejemplo, le envían novelas con una letra borrosa y muy chiquita, lo cual, no es apta para una persona con un queratocono. Si en Español le hubieran

brindado otras estrategias sería otra cosa. (Madre B, entrevista semiestructurada #5, 15 de febrero 2021).

Por otra parte, con el propósito de comprender las condiciones que experimentaron los estudiantes con TEA en el proceso de lectura de textos literarios y no literarios, se elaboraron una serie de cuadros que contrastan la opinión de los diferentes participantes en relación con diversos aspectos que conciernen a esta problemática. Es pertinente aclarar que, en el caso de la Profesora B y La coordinadora, sus opiniones no han sido colocadas puntualmente en las tablas, pues ninguna de ellas trabaja de manera directa con los jóvenes. Por ello, sus aportes en relación con los diferentes temas abordados en las tablas serán explicados posteriormente.

A continuación, se mostraron los principales aspectos relacionados con el desempeño de los estudiantes en el momento de enfrentarse a diferentes lecturas, para ello, se elaboró la siguiente tabla:

Tabla 3

Perspectivas sobre el desempeño de los estudiantes participantes en la comprensión de lectura

Estudiantes		Encargados legales		Docente de Español
A	B	A	B	A
<p>-Presenta un desempeño óptimo en textos relacionados con la ciencia o de carácter social como Ana Frank (Realismo).</p> <p>-Los signos de puntuación entorpecen su comprensión lectora.</p> <p>-Muchas veces no comprende los textos, sino hasta el final.</p> <p>-Cuando no comprende un texto en su totalidad, los relee hasta lograr el debido proceso.</p>	<p>- Se cansa mucho al leer, por su limitante visual.</p> <p>- Cree que para comprender mejor un texto debe de ver videos y escuchar audios.</p> <p>- Le cuesta mucho organizar las ideas.</p> <p>-La parte literal sí la comprende mejor.</p> <p>- Las inferencias se le dificultan dependiendo de los contextos, no obstante, necesita herramientas que le aporten a ese proceso.</p>	<p>-Lee todo tipo de textos y es rápido, pero le cuesta analizar a profundidad.</p>	<p>-Se le dificulta mucho el proceso, porque ha tenido muy malas experiencias con la mayoría de los docentes en el área de Español.</p> <p>-No le brindan un acompañamiento adecuado: la tipografía de los documentos que le asignan no presenta la letra requerida para él (despintada y pequeña).</p>	<p>-El estudiante tiende a presentar mayor dificultad en la organización de las ideas y en la comprensión del texto.</p> <p>- Inferir le cuesta mucho, y aún más deducir los términos como: sintetizar.</p>

Nota: Elaboración propia con información obtenida de las entrevistas semiestructuradas con los estudiantes, encargadas legales y docentes.

Al haber analizado detenidamente la tabla 3, hay diferencias importantes en el desempeño que ambos estudiantes presentaron en la comprensión lectora, según lo señalado por los distintos participantes. En primera instancia, se destacó que las opiniones coincidieron en que el Estudiante A no mostró problemas considerables en el área de comprensión lectora, pues en términos generales se señaló que entendió todo lo que leyó; sin embargo, sí se le

atribuyeron ciertos problemas, tales como que a veces lee muy rápido y dificultad para inferir ideas en los textos.

Respecto al Estudiante B, sus dificultades más fuertes en la comprensión de lectura se derivaron de su problema de visión, pues los profesores no le han proporcionado los medios adecuados para leer y acceder a los textos con base en sus necesidades a nivel visual.

Asimismo, el estudiante señaló que los textos más fáciles de leer para él son aquellos que se apoyan en un recurso auditivo. Añadido a lo anterior, este joven tiene dificultades para organizar las ideas en la lectura y encontrar el sentido implícito en el texto.

Un aspecto llamativo, es que ambos estudiantes coincidieron en un punto muy importante, que en general se les ha atribuido a las personas con TEA en el proceso de lectura: los dos manifestaron dificultades en el nivel inferencial de la lectura.

Sobre este asunto, de acuerdo con lo señalado por la coordinadora del Comité de Apoyo, según su experiencia y lo aconsejado por los demás docentes, en cuanto al desempeño de los estudiantes con TEA en la comprensión de lectura se les complica el nivel inferencial, por el contrario, el nivel literal es mucho más sencillo de manejar con esta población. (La Coordinadora, entrevista semiestructurada #4, 6 de noviembre del 2020).

Las ideas señaladas anteriormente, quedaron respaldadas con el sustento teórico que definió las características de las personas con TEA, pues, se afirmó que a esta población principalmente se le ha dificultado comprender el sentido implícito de los mensajes en la comunicación y muchas cosas las comprenden más literalmente.

Por su parte, la Profesora B indicó que esta población de estudiantes es muy poco comunicativa, y por ello, les ha costado mucho expresar sus ideas en torno a los textos que leen. Esto se ve reflejado tanto en la comunicación oral como escrita, ya que sus ideas son muy escuetas y puntuales. (La Profesora B, entrevista semiestructurada #7, 4 de noviembre del 2020). Adicionalmente, señaló que el nivel inferencial es un aspecto que también se les dificulta, no obstante, consideró que los muchachos sí logran comprender el sentido implícito de la lectura con guía del docente mediante el apoyo individual y mayor cantidad de tiempo.

En consecuencia, la docente prefiere dejar las preguntas inferenciales para la clase, debido a que puede acompañar al estudiante y brindarle pistas, generando una interpretación

adecuada del texto; en cuanto a los exámenes ha determinado no incluir este tipo de preguntas cuando se trata de un estudiante TEA.

Dichas perspectivas no solamente se constatan con lo mencionado por los docentes de esta institución, sino también desde un criterio complementario y general a través de autores como Alejandra Guimet (2015), David Saldaña(2008) y Betancourt y López (2017) quienes confirmaron la dificultad que presentan los muchachos bajo esta condición para abordar el proceso metafórico o abstracto, ya sea por limitantes comunicativas o por la dificultad de unificar varios elementos como un todo; no obstante, los tres convergen en que sí pueden alcanzar esta etapa guiados y con un tiempo prudente.

A continuación, se presentarán las opiniones de los estudiantes con TEA y de las otras personas consultadas en la investigación sobre los textos que consideran más fáciles o difíciles de leer los jóvenes participantes e incluso, los estudiantes con TEA en general

Tabla 4

Textos más fáciles / más difíciles de comprender para los estudiantes con TEA

	Estudiantes		Encargados legales		Docente de Español
	A	B	A	B	A
Textos más fáciles	-El joven menciona que cuando era niño, sentía mucha atracción por los dinosaurios, pero ahora se enfoca más en texto realistas Ejemplo brindado por el estudiante: Ana Frank	El discente señala su interés en los cuentos detectivescos. Ejemplo brindado por el estudiante: La banda de Lunares. Arthur Conan.	La madre indica que en general, lee y comprende cualquier texto. Todo depende de su interés.	No precisó nada al respecto.	El docente señaló: Los ensayos no expositivos.[Sic]
Textos más difíciles	-Textos románticos.	No indica detalles al respecto.	No hay un texto en concreto que le cueste, todo depende de su interés.	No precisó nada al respecto.	En los textos no literarios, se le dificulta la forma expositiva. [Sic] En los textos literarios se les dificultan los ensayos. [Sic]

Nota: Elaboración propia con información obtenida de las entrevistas a profundidad con los estudiantes, encargadas legales y docentes.

En torno a los textos que más se les facilitaron o dificultaron a los estudiantes, no hubo mucha precisión al respecto. Los estudiantes de manera particular se refirieron al tipo de textos que más les gusta, incluso mencionando nombres de obras literarias específicas. Las madres de ambos participantes no fueron capaces de expresar específicamente cuáles textos son más sencillos o complicados de leer para sus hijos, pues como se pudo visualizar en la tabla anterior, solo poseen una perspectiva muy general de lo que leen los jóvenes.

El profesor del Estudiante A deparó en categorías literarias muy específicas, aunque en la entrevista no logró precisar ejemplos concretos de obras literarias o dejar claro a qué tipo de lecturas se estaba refiriendo. Hay que señalar que a partir de las interpretaciones realizadas sobre la entrevista del Profesor A, se puede observar que no tiene mucha experiencia con la población TEA y, además, ha convivido muy poco con el Estudiante A, por lo cual parece que no tiene muy claro las características y necesidades particulares del joven según su condición; como también se visualizó la confusión con respecto a conceptos de las categorías literarias mencionadas.

Para la Profesora B, los textos que más se le dificulta a esta población son los no literarios, para lo cual nombró un ejemplo: la tira cómica. En relación con lo anterior, ella destacó que una de las complicaciones al leer estos textos ha sido la producción textual, al completar las burbujas de diálogo. (Profesora B, entrevista semiestructurada #7, 4 de noviembre del 2020).

En síntesis, se reveló que existe una necesidad muy grande por parte de los estudiantes participantes en cuanto al abordaje de los textos literarios especialmente y en la etapa inferencial; además, es urgente que el cuerpo docente del área de Español brinde más estrategias y soluciones eficaces en cuanto al desarrollo de los textos, principalmente en la población TEA, debido a que está ocasionando que una gran parte del estudiantado con esta misma condición carezca de un proceso cognitivo completo tan importante como lo es la comprensión lectora, y no por falta de capacidad cognitiva, sino por ausencia de herramientas eficaces.

Principales técnicas sugeridas por los participantes para mejorar la comprensión lectora

En primera instancia, el Estudiante A mencionó algunas sugerencias que le gustaría que se aplicaran propiamente a las clases de Español a la hora de abordar lecturas, las cuales fueron las siguientes: a) Brindar notas aclaratorias sobre los signos de puntuación para que pueda leer mejor. b) Realizar actividades más dinámicas, no solo guías largas y herméticas sobre un texto de cualquier tipo. c) Colocar una lista de palabras con sus significados, cuando estas son muy complejas.

Por su parte, la Madre A también sugirió que le deben brindar bastante apoyo en el proceso de comprensión de lectura. Sumado a ello, también tienen que recordarle constantemente que se lee para comprender el texto y no solo hacer una lectura rápida y parcial. Asimismo, aclaró que es importante explicarle al joven que la literatura es ficticia, por ende, no se debe tomar literal.

Bajo esta misma línea, el docente A del respectivo estudiante sugirió otras técnicas y elementos que se deben tomar en consideración al trabajar con esta población: a) Buscar palabras nuevas, y aspectos generales acerca de la obra (¿de qué trataba el texto?, ¿cómo se llamaba la editorial, biografía del autor, ¿qué aprendió del texto?). b) Hacer o colocar dibujos, permitiendo que la imagen sea un recurso necesario, para que el tema principal del texto quede grabado en la mente de los estudiantes. c) Buscar canciones que le permitan relacionar el texto con el contexto y buscar verbos o lenguaje figurativo. d) Poner a los estudiantes a escuchar canciones y que les inventen finales.

En cuanto al Estudiante B, este recomendó los siguientes aspectos para mejorar las clases de Español, enfocadas en la comprensión lectora: a) Le encantaría recibir clases sin compañeros. b) Le agradaría que el profesor(a) tome en cuenta su limitante visual. c) Que las clases sean más al grano. d) Quiere que las clases no tengan tantas actividades dinámicas o lúdicas (ya que el discente muestra dificultades en la interacción social). e) Que los docentes agreguen más recursos tecnológicos en pro de la ayuda de su enseñanza.

Con respecto a la Madre B, esta mencionó que en el área de Español el estudiante ha enfrentado una serie de experiencias poco gratas, por lo tanto, sus sugerencias giraron en torno a la tipografía: una letra más grande, clara y adecuada a la vista de su hijo. No obstante, ella no precisó mucho en las diversas técnicas que se le pueden brindar para comprender mejor cualquier texto.

La coordinadora también sugirió otras técnicas para mejorar la comprensión lectora de la población con TEA tales como: a) Tomar fragmentos de los textos y subrayar los adjetivos, verbos y sustantivos, etc. b) Grabarse uno como docente contando el cuento para motivar al estudiante. c) Buscar una imagen en blanco y negro, de forma que los estudiantes pinten esa ilustración, lo cual, les permite reconocer los personajes y hechos de la trama sencillamente. c) Aclarar el significado de palabras complejas. d) Hallar los nombres propios en el texto. e) Verificar si el nombre del personaje se relaciona con sus acciones y

características físicas y psicológicas. f) Brindar información acerca del autor, especialmente aquellos datos que tienen relación con el texto.

La coordinadora también manifestó que, a nivel institucional desde el Comité de Apoyo y el Comité de Evaluación, se deberían brindar a los departamentos de Español información clave la cual puede ser obtenida mediante una entrevista previa al inicio del curso lectivo sobre temas como: ¿cuáles son los textos que más les atraen a los chicos con TEA? y ¿qué estrategias son más eficaces para esta población? (Coordinadora, entrevista semiestructurada #4, 6 de noviembre del 2020).

Por otro lado, la Profesora B aportó diversas técnicas que giran en torno al área de comprensión lectora enfocadas en estudiantes con TEA, en primer lugar, destacó que es necesario que los estudiantes exploren el vocabulario desconocido antes de proceder a abordar el análisis del texto; en segundo lugar, consideró que las adaptaciones audiovisuales de diferentes obras literarias ayudan al discente a comprender mejor el texto. (Profesora B, entrevista semiestructurada #7, 4 de noviembre del 2020).

Por último, enfatizó la importancia de la atención individualizada, para dirigir el proceso de comprensión, ya que estos estudiantes no son muy comunicativos con el docente, mientras los demás compañeros los observan, sin embargo, cuando están sin compañía sí tienden a consultar más a menudo sus dudas. (Profesora B, entrevista semiestructurada #7, 4 de noviembre del 2020).

En el abordaje del tercer objetivo de esta investigación, el cual buscó generar una estrategia para ayudar a los estudiantes con TEA en la comprensión lectora, se retomaron las técnicas y sugerencias más pertinentes para las necesidades de dicha población; no todas las técnicas señaladas por los participantes se adecúan específicamente a las características de estos estudiantes, incluso parece que muchas de ellas se plantearon como un medio para ayudar a toda la población estudiantil en general en la comprensión lectora.

De acuerdo con la última idea señalada, se pudo observar que el Profesor A y la Madre B son los que mayor desconocimiento poseen en relación con las particularidades de una persona con TEA, por lo que, al referirse a técnicas para la comprensión lectora, no aludieron a las características propias de este trastorno.

Las personas más conscientes de las cualidades y necesidades básicas de las personas con TEA fueron en definitiva la Madre A y la Profesora B, por el nivel de involucramiento

que han tenido con esta población. La Coordinadora del Comité de Apoyo se ha encontrado en una posición intermedia, pues pareció entender las situaciones más esenciales que debieron ser atendidas por los docentes al haber trabajado con estos estudiantes, pero las técnicas que mencionaron no contenían ningún tipo de especificidad para los estudiantes con TEA.

Resultados obtenidos de la prueba de comprensión lectora:

En este apartado se explicó cómo fue el proceso de los estudiantes participantes en la ejecución de la prueba de comprensión lectora, la cual tuvo como propósito presenciar las diversas limitantes o carencias por parte de los estudiantes en este ámbito, con el fin de diseñar una estrategia didáctica centrada en el progreso de la comprensión lectora de muchachos con TEA. Por otra parte, las respuestas brindadas por los estudiantes con dicha condición fueron mediante la plataforma Zoom de forma oral, ya que se buscó la comodidad de los participantes para expresarse con más libertad y naturalidad.

Cabe destacar que, se fue trabajando con cada texto por aparte según los diferentes niveles de la comprensión de lectura tanto en textos literarios como no literarios; asimismo, se señalaron los datos más relevantes hallados en las respuestas que brindaron los discentes. Al concluir el proceso de presentación de los datos, se analizó la información de manera global y comparativa.

Texto 1 “Es que somos muy pobres”

Este es un texto literario del autor mexicano Juan Rulfo, el cual, se inscribió en el género cuento. A su vez, esta obra giró en torno a la trágica situación de una familia que lo perdió todo a causa de una inundación; no obstante, ya antes de este suceso, era un hogar de escasos recursos.

Nivel literal

En términos generales ambos estudiantes lograron responder de forma apropiada las preguntas relacionadas con el aspecto literal del texto; sin embargo, se señalaron las situaciones particulares de cada muchacho.

Con respecto al Estudiante A hubo que resaltar que en este nivel constantemente olvidó los nombres de los personajes secundarios, por ejemplo: cuando se le consultó por el nombre de la vaca que se llevó el río y además la causante de la desgracia en la vida de Tacha. Incluso, se retomaron fragmentos para que el muchacho asimilara la idea, generando una respuesta muy positiva por parte del joven.

Por su parte, el estudiante B presentó problemas para identificar el narrador de la historia, el cual era el hermano de Tacha. A su vez, este tuvo varios intentos fallidos al mencionar nombres como “Macario” (otro personaje de los cuentos de Juan Rulfo), “Juan Rulfo” (el autor), dejando como evidencia que tuvo problemas para concentrarse en la lectura.

Se apreció que el Estudiante A tiene más facilidad para concentrarse en lo que lee y en los detalles más importantes del texto. En cambio, el Estudiante B, por el contrario, sí se distrajo muy a menudo, permitiendo que perdiera de vista los elementos explícitos de la obra. Fue importante señalar que este no es un análisis comparativo, sino que se enfocó en mostrar las particularidades de cada participante con TEA.

En este nivel literal fue necesario ayudar a los estudiantes a entender la estructura y los elementos básicos que conformaron el texto, pues la teoría menciona que las personas con esta condición han trabajado mejor con estructuras claramente delimitadas.

Nivel Organizacional

Con respecto al nivel de organización de las ideas se notó un conjunto de particularidades relacionadas con los participantes. En primera instancia, hubo que referirse al momento cuando se les solicitó que organizaran los acontecimientos del cuento de forma cronológica.

En consecuencia, la primera pregunta relacionada con este apartado consistió en que cada uno de los estudiantes leyera una serie de fragmentos, los cuales debían de ordenarlos según la secuencia narrativa; en el caso del Estudiante A, este logró organizar los sucesos de forma adecuada; además, para apoyarse observaba el cuento en ciertas ocasiones.

Con relación al Estudiante B, tuvo algunos problemas con el ejercicio planteado, pues cuando se le leyeron partes del texto, se le complicó mucho recordar cómo se estructuraba la obra.

A su vez, el Estudiante B tenía cierta desventaja en comparación con el Estudiante A, ya que su recurso visual le generó algunas barreras para lograr concluir este ítem correctamente. (El muchacho tuvo que ser guiado para completar esta tarea).

Conociendo el caso de los dos estudiantes, en el segundo ítem de este apartado, donde hicieron un resumen del cuento, se logró visualizar una importante similitud, porque tanto el estudiante A como B presentaron problemas para sintetizarlo con sus propias palabras. Ambos jóvenes recurrieron, a simplemente, mencionar ciertos hechos aislados del texto, sin ninguna conexión secuencial como tendría que poseer toda sinopsis de una historia.

En relación con lo anterior, cuando se les solicitó que resumieran el texto, simplemente dijeron frases entrecortadas como: “el río se llevó la vaca de Tacha”, “Tacha se quedó sin dote”, “quedaron pobres”, “el papá tenía miedo de que Tacha se hiciera piruja”, “se murió la tía”. A pesar de que las frases se encontraban desconectadas entre sí, se visualizó que ellos sí comprendieron la idea general de la narración.

Nivel inferencial

En este apartado se buscó que los estudiantes profundizaran un poco más en las ideas implícitas del texto. En la primera pregunta, tenían que explicar la problemática general del cuento. Además, como nota aclaratoria el concepto “inferir” es abstracto y se obtiene de las deducciones en la comprensión lectora.

Básicamente, ambos participantes interpretaron la pregunta como si se tratara de mencionar situaciones que representaban problemas en la historia, las cuales estaban en el texto de forma literal. En otras palabras, entendieron el concepto de problemática como si fueran problemas concretos, cuando este buscaba abordar la temática global del cuento.

Por ejemplo, el Estudiante A entendió que la problemática del cuento era: “que Tacha pierde a su vaca, el padre su cosecha. También, quería darle un esposo para el futuro” (Estudiante A, prueba de comprensión lectora#1, 2020).

Seguidamente, en el punto número dos de este nivel se les consultó sobre el simbolismo del río, para lo cual los estudiantes brindaron respuestas muy similares que aludían a aspectos que se hallaban en el cuento de forma literal; por ejemplo, el Estudiante A comentó lo siguiente: “significa que no nos podemos acercar, porque hay una inundación.”

En otras palabras, lo comprendió como un mensaje de alerta, por ende, se le tuvo que brindar un acompañamiento para que lograra completar la respuesta pertinentemente. (Estudiante A, prueba de comprensión lectora #1, 2020).

Con relación al Estudiante B, simplemente respondió que el río se llevó la vaca de Tacha, por lo tanto, el resultado de ello fue que no logró interpretar el significado del río.

Seguidamente, se les consultó sobre la visión de mundo que tenía el narrador. En este caso, a ambos se les tuvo que explicar dicho concepto, porque no lo comprendían, sin embargo, posterior a la explicación sí lograron brindar ciertos detalles relacionados con la percepción del personaje. Sobre este aspecto es necesario enfatizar que este tipo de conceptos se deben abordar más a profundidad con la población TEA, pues son definiciones más inferenciales y no se comprenden de forma literal.

Para finalizar, se comentó la resolución que los estudiantes brindaron a la última pregunta de este nivel. El ítem consistió en señalar temáticas generales que se visualizaban en diferentes fragmentos propios del cuento; ambos estudiantes solamente mencionaron las ideas que literalmente se exponían allí, es decir, ninguno alcanzó el nivel inferencial.

En conclusión, las mayores dificultades en la comprensión del texto #1 radicarón puntualmente a partir del nivel inferencial, debido que se les complicó mucho abordar conceptos más abstractos. Sus respuestas se enfocaron más en el sentido literal del texto e incluso, el proceso llevado a cabo tuvo que ser dirigido de principio a fin, pues, muchas veces no entendían lo que se les planteaba, ya sea por desconocimiento del concepto o por la interpretación que ellos le daban a la pregunta.

Texto 2 “Clarisa”

Un texto literario de la autora Isabel Allende, el cual, se inscribió en el género cuento. Dicha obra se enfocó en una mujer mayor que, a simple vista, parecía santa: amaba ayudar al prójimo (viudas, pobres, prostitutas y a todo aquel que lo necesitara) llamada Clarisa. Esta se casó con un juez cobarde quien se encerró en un cuarto consumido por la desgracia y la frustración de su entorno; por ende, como fruto de este matrimonio nació una pareja de niños retrasados que murieron en el baño por accidente. Por otro lado, pese a que Clarisa se observaba como un alma pura, tenía un pasado oscuro, pues, había engendrado a dos hijos sanos mental y físicamente fuera del matrimonio con el diputado Diego Cienfuegos. Toda la historia es narrada por Eva, amiga de la anciana (Clarisa le relata su historia de vida cuando está a punto de fallecer).

Nivel Literal

Tanto al estudiante A como al B se les tuvo que volver a leer el texto, porque no recordaban los elementos más puntuales de la obra. En el caso del discente A se le olvidó el nombre y el oficio del personaje narrador del relato; el B, al contrario del primero sí se acordó del cargo laboral del respectivo, no obstante, enfatizó que prescindía de los demás elementos explícitos del texto, por lo que se recurrió a dar una segunda lectura, permitiendo esto una mayor comprensión del nivel específico.

Nivel Organizacional

En esta respectiva etapa se observó que los estudiantes tuvieron más dificultad de responder, ya que era un texto más denso en contenido y estructura, desencadenando que los participantes se tomaran un mayor tiempo para organizar todas las ideas. Por ejemplo, el Estudiante A sí logró jerarquizar cada uno de los acontecimientos con una secuencia lógica, pero con un lapso más extenso de lo normal. Asimismo, se le solicitó que mencionara la acción o el hecho que más capturó su atención, este se limitó a exteriorizar solamente que:

“La parte del ladrón, porque Clarisa lo ayudó” (Estudiante A, prueba de comprensión lectora #1, 2020).

Con respecto al segundo colaborador (B), este mencionó hechos aislados que ocurrieron en la narración, es decir, no estaban del todo concatenados y ordenados. Cuando se le mencionó que resumiera el hecho que más le llamó la atención en la historia, pronunció: "Cuando Clarisa ayudó al muchacho", y no dio más detalles de la situación. (Estudiante B, prueba de comprensión lectora #2, 2020).

Nivel inferencial

Con relación al apartado inferencial, los muchachos se observaron más indecisos y pensantes de lo normal, ya que se les dificultó bastante sintetizar los temas y problemáticas generales del texto, por lo que nombraron ciertos aspectos que indirectamente se conectaban con ello, sin embargo, no eran los adecuados.

En relación con lo anterior, el Estudiante A, no logró brindar plenamente lo que se le solicitó, pues, solamente se centró en mencionar algunos sucesos de la obra, pero no logró inferir la problemática principal. Incluso, lo mismo sucedió cuando se le preguntó por el antagonismo entre lo santo y lo profano. Este con sus propias palabras comentó que: “Tuvo hijos fuera del matrimonio”, y retomó el ejemplo del ladrón que ingresó a la casa de Clarisa para robarle sus pertenencias. Por lo tanto, al visualizar que se le dificultó un poco, se le fue guiando con algunos ejemplos más exactos para que pudiese completar el ejercicio, no obstante, terminó brindando una enseñanza como conclusión, la cual fue la siguiente: “Hay que ayudar a los demás, tal vez lleguen a ser buenos.” (Estudiante A, prueba de comprensión lectora #1, 2020).

Continuando la idea central de este nivel, el Estudiante B enfatizó que la problemática principal del cuento era el cáncer de Clarisa, por lo cual se le destacaron ciertos acontecimientos y aun así no logró dar con la problemática principal. Asimismo, cuando se le preguntó por la oposición entre lo sagrado y lo profano en el cuento, se le tuvo que explicar por qué esos conceptos estaban presentes en la lectura. De esta forma, terminó concluyendo que el propósito de esa oposición era enseñar que, aunque uno sea pobre, no se debe meter en cosas malas (Estudiante B, prueba de comprensión lectora #2, 2020). Además, es

importante mencionar que el joven nunca llegó comprender quién era el papá de los hijos sanos de Clarisa, a pesar de que venía anotado claramente al final del texto.

Como se pudo observar cuando a los muchachos se les asignan lecturas con un argumento más complejo y una considerable longitud, se les dificulta a un mayor grado y en segundo lugar, que ambos aislaron la problemática general, mencionando uno que otro acontecimiento de la obra con el cual terminaron creando una enseñanza o moraleja. Es necesario retomar que a las personas con TEA se les dificulta bastante el nivel inferencial.

Texto 3 “¿Qué es el bullying?”

Este texto no literario abarcaba la problemática del bullying, sus factores, sus causas, consecuencias y medidas preventivas, el cual, fue tomado de la web. A continuación, se abordarán los diferentes niveles de la comprensión lectora con base en las preguntas dirigidas en torno a este texto.

Nivel literal

Con respecto a este texto, ambos participantes se sintieron muy identificados con la temática abordada, por lo que tendían a dispersarse de la idea central del escrito. En otras palabras, perdían de vista las proposiciones literales que estaban presentes en la lectura y se dejaban llevar con sus experiencias y conocimientos del tema. Este hecho coincide con la idea que las personas TEA tienden a enfocarse en temas de su interés.

En cuanto al Estudiante A, este comprendió a cabalidad las preguntas relacionadas con el nivel respectivo, sin embargo, como se mencionó anteriormente, al haber sufrido bullying se identificó con la propuesta planteada en el escrito. No obstante, se recurrió a leerle nuevamente para que pudiera entender que debía limitarse a responder con base en los aspectos explícitos de la lectura. Finalmente, aunque el proceso fue un poco complicado, sí logró culminarlo de forma eficaz.

De acuerdo con el Estudiante B, la situación fue más compleja debido a que él es más disperso, y a pesar de que se le volvió a leer varias veces el texto, se le dificultó enfocarse en los aspectos puntuales de la lectura, pues constantemente interrumpía el proceso de lectura para referirse a sus propias vivencias.

Nivel Organizacional

Al tratar este nivel, se pudo notar que ambos participantes respondieron la mayoría de las preguntas adecuadamente, ya que los ítems presentaban información muy puntual que les ayudaban a contestar lo planteado como los dibujos, sin embargo, se pudo observar que el mayor problema se reveló cuando tuvieron que resumir el texto de forma general, por ejemplo: en el caso del Estudiante A, brindó una opinión personal acerca de lo que se debe hacer cuando se sufre bullying: “es importante hablar con los profesores y padres, tenerles confianza” (Estudiante A, prueba de comprensión lectora#1, 2020)., por otro lado, el Estudiante B, también hizo algo similar, ya que sintetizó el texto en una simple frase: “no callar” . Cabe resaltar que, por lo general, las personas TEA suelen brindar respuestas muy concretas y sintetizadas que se relacionan con su comprensión literal de las cosas.

Las situaciones anteriores, son particularmente llamativas, porque “se supone” que un resumen consiste en desglosar y conectar las ideas principales del texto; sin embargo, ambos estudiantes se basaron más en sus experiencias o puntos de vista que en las ideas del texto.

Nivel literal

Con relación a este nivel, se percibió que los dos estudiantes (A y B) brindaron una opinión muy general y adecuada, sin embargo, se expresaron de forma muy sintetizada y no ahondaron en aspectos más amplios. Para argumentar más a fondo dicha idea, el Estudiante A mencionó con sus propias palabras que el mensaje principal era “evitar el bullying, porque hay de muchas formas y a quien peor le va es a la víctima” (Estudiante A, prueba de comprensión lectora#1, 2020). Con respecto al Estudiante B, afirmó que mensaje general del texto era que siempre teníamos que decir la verdad de lo que nos pasaba.

La manera de expresarse de ambos participantes demuestra que tienen dificultades para abarcar más a profundidad los temas generales abordados en el texto, ya que tienden a sintetizarlo más de lo normal.

Para concluir el análisis del texto #3 fue pertinente señalar algunos aspectos importantes de los participantes en cuanto a sus respuestas en la prueba de comprensión

lectora. En primera instancia, al ser un texto no literario los estudiantes se sintieron mucho más identificados, lo cual, les facilitó relacionarlo con su propia realidad; sin embargo, esto genera como consecuencia que pierdan el enfoque de las ideas concretas presentes en el texto.

En segunda instancia, es necesario mencionar que el participante A estuvo muchísimo más atento que el B, por diversas razones: a) retiene más información, b) presenta mayor fluidez en la lectura, y c) su nivel de atención es más estable, se logra mantener en mayores intervalos de tiempo concentrado. En síntesis, las diferencias entre ambos participantes se remiten a sus particularidades y al vínculo que cada uno tiene con la lectura.

Texto 4“Las redes sociales y su impacto”

Este texto no literario hacía hincapié en la influencia que pueden generar las redes sociales en la vida de los jóvenes especialmente, ya que muestran mundos llenos de lujo y felicidad promovidos por famosos y empresas, permitiendo que los muchachos tengan una realidad distorsionada e incluso, generar baja autoestima en estos al no alcanzar ese ideal.

Nivel literal

En cuanto al nivel literal cabe destacar que ambos estudiantes perdieron, casi en su totalidad, el rumbo de las ideas que originalmente planteaba el texto, pues se dejaron guiar por lo que conocían del tema. A continuación, se hará referencia a casos particulares con esta situación:

Como parte de este nivel, se preguntó sobre las redes sociales y su impacto en nuestra vida, el estudiante A no tuvo muchos problemas a la hora de responder, pero se le tuvo que releer para que contestara cada una de las interrogantes. Asimismo, el Estudiante B, en relación con esa misma pregunta, señaló de inmediato lo siguiente: “cuando ocupamos hacer una tarea, entonces, buscamos en internet.”. Al no obtener la respuesta esperada, se le preguntó nuevamente: ¿para qué sirven las redes sociales en la actualidad?, no obstante, tampoco brindó un comentario del todo certero, porque mencionó que: “sirven para comentarle a los amigos, pero también pueden ser peligrosas”. Ambas opiniones denotan el punto de vista del joven sobre el tema, más allá de lo que dice la lectura. (Estudiante B,

prueba de comprensión lectora #2, 2020). La segunda pregunta hacía énfasis en entender cuál era el grupo más influenciado por las redes sociales. Al Estudiante A no se le dificultó contestar, rápidamente dijo que los jóvenes, lo cual no fue el caso del participante B, ya que, inicialmente tardó mucho y después se le tuvo que preguntar si el texto señalaba como los principales influenciados a los adolescentes o a las personas mayores, obteniendo como resultado un punto muy singular de parte del muchacho: “los jóvenes, pero también los mayores.” (Estudiante B, prueba de comprensión lectora #2, 2020).). El comentario anterior, vuelve a reflejar la percepción personal del discente, dejando de lado la idea principal y explícita del texto.

Como último aspecto abordado en este nivel, se les pidió a los jóvenes que señalaran la actitud que se debe de tener ante las redes sociales, por lo que el Estudiante A mencionó, antes de haber releído el texto, que: “una actitud tranquila, para que no te dejes enojar por el ex que abre la foto”. Después de ser guiado en la lectura, sí se logró ubicar un poco más y terminó por mencionar que “la actitud que debemos tomar es no dejarnos influenciar por las redes sociales”. (Estudiante A, prueba de comprensión lectora #1, 2020). En esta misma interrogante, el Estudiante B sugirió que hay que tener precaución con las personas, porque podrían ser estafadores. (Al final, se optó por explicarle la idea básica del texto en torno al tema.

Nivel organizacional

Seguidamente, en este apartado los estudiantes debían mostrar el mensaje principal por medio de un dibujo. En el caso del Estudiante A, logró realizar una ilustración que representó bastante bien el tema del texto, a pesar de presentar ciertos problemas de motora fina por su condición; sin embargo, al Estudiante B se le adecuó la pregunta por problemas visuales, este joven la respondió en conjunto con el nivel interpretativo el cual abordaba el mismo aspecto.

Nivel interpretativo

En relación con este nivel, se preguntó por el mensaje principal del texto para escuchar las opiniones de ambos discentes: el Estudiante A sí logró comprender lo que el texto transmitía, pero se expresó de forma muy escueta y al grano, en otras palabras, repitió lo mismo que mencionó en la pregunta sobre la actitud que se debe de tomar para no dejarnos influenciar por las redes sociales; en cambio, el Estudiante B no logró concretar la idea central de la lectura, de hecho, fue muy difícil que él entendiera el texto a pesar de las pistas que se le brindaron.

Como se pudo observar ambos estudiantes mostraron un nivel de comprensión lectora bastante distinto, ya que el primer estudiante a pesar de que sí logró comprender el texto de forma general fue sumamente concreto, todo lo contrario, al segundo participante, pues de este se observó que se le dificultó asimilar los planteamientos de la lectura y siempre se distraía con sus propias percepciones sobre el tema.

Apreciaciones por parte de los estudiantes participantes después de la prueba de comprensión lectora

Al finalizar con la prueba de comprensión lectora, los estudiantes brindaron un conjunto de opiniones en torno a la ejecución de esta. A continuación, se señalaron los aspectos más sobresalientes con relación a estas últimas entrevistas:

Uno de los aspectos más relevantes de la entrevista consistió en conocer qué aspectos consideró el estudiante que pueden ayudar a mejorar su comprensión lectora, lo cual fungió como un espacio de autoevaluación. El Estudiante A mencionó que, tiene que leer el texto más de dos o tres veces para entenderlo y tomarse más tiempo para deducir. Por otro lado, el Estudiante B señaló lo que debe mejorar en los siguientes términos: “Prestar más atención y no hablar a lo loco.” (Estudiante B, prueba de comprensión lectora #2, 2020).

Al comparar los procesos de evaluación de ambos participantes, se observó que la mayor dificultad de ellos, se centra en el nivel de atención y concentración para comprender el texto y responder de forma asertiva cualquier pregunta al respecto.

Bajo esta misma línea, los muchachos también se refirieron a recursos específicos que les ayudarían a comprender mejor las lecturas: a) las ilustraciones contribuirían en ciertos momentos para aclarar ideas, b) leer varias veces el texto y c) utilizar adaptaciones audiovisuales de los textos.

Principales hallazgos de las entrevistas realizadas a los estudiantes y resultados de la ejecución de la prueba de comprensión lectora

Al concluir el proceso de entrevistas y la aplicación de la prueba de comprensión lectora, se hará referencia a los datos más significativos los cuales aportan información acerca de las características de los estudiantes participantes y que al mismo tiempo permitirán comprender las condiciones que experimentan los discentes con TEA en la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios.

En primer lugar, se retomaron algunas particularidades sobre la experiencia que han tenido los participantes al acercarse a la lectura. En cuanto al estudiante A, fue necesario mencionar que su madre lo caracterizó como alguien que le encanta leer cualquier tipo de lectura (no especificó cuáles), sin embargo, al emocionarse lee muy rápido, generando que pierda la comprensión del texto. Además, esta también especificó que el muchacho entiende todo muy literal. Asimismo, el propio estudiante confirmó que sí le gusta leer y que casi siempre entiende todo lo que lee.

Por otra parte, desde la perspectiva de la Madre B su hijo no ha tenido experiencias muy gratas al acercarse a la lectura, porque los profesores de Español no han logrado comprender sus necesidades educativas, siempre lo trataban con desinterés e indiferencia. A su vez, el Estudiante B mencionó que a él no le gusta mucho leer y que recuerda pocas experiencias agradables con la lectura. Además, comentó que sus dificultades son complejas por su condición visual. Al conocer ambas historias de vida, se encontraron particularidades propias a los desarrollos personales, las experiencias de vida, los apoyos familiares y académicos, en suma, experiencias de aprendizaje que responden a los propios contextos. En el caso del Estudiante A, es un muchacho que ha tenido una mayor exposición con lectura, su nivel de aprendizaje le permite abordar los textos de mejor manera, y su madre es muy consciente de la condición que presenta su hijo, tanto así, que una de sus prioridades ha sido

informarse bastante sobre las características del TEA. En general, este participante en el ámbito académico presenta muy buenas aptitudes y siempre ha sido muy estimulado en el área educativa.

Por su lado, el Estudiante B siempre ha manifestado mayores dificultades en el área educativa, especialmente en la lectura, es decir, en la asignatura de Español en general. Su madre atribuyó la mayoría de los problemas a su condición visual y pareciera que no le dio tanta importancia a sus cualidades como persona con TEA.

A continuación, se abordarán las distintas características de los estudiantes participantes, las cuales se observaron a raíz de la ejecución de la prueba de comprensión de lectura y que son propias de las personas con TEA. En general, al realizar la prueba, los estudiantes demostraron cualidades similares en relación con su manera de abordar los textos: a) les cuesta entender el sentido literal de las ideas, b) se les dificulta profundizar sobre un tema de la lectura y suelen expresarse de manera muy concreta y breve, c) constantemente pierden de vista las ideas puntuales del texto por enfocarse en sus experiencias, d) a ellos les resulta complejo comprender preguntas que se refieren a conceptos abstractos o de carácter inferencial: visión de mundo, problemática del texto, entre otros, y e) tienden a ser dispersos.

Al observar las similitudes entre ambos estudiantes, es pertinente resaltar que estas coinciden con las características generales propias de la condición TEA, por lo tanto, aunque el trabajo se haya realizado con dos estudiantes solamente, se logró un acercamiento a las limitaciones y necesidades educativas de esta población.

También fue importante destacar algunos aspectos puntuales identificados en ambos participantes: el Estudiante A, presentó mayor facilidad en los procesos de aprendizaje, por lo que evidencia aptitudes académicas más desarrolladas y se le facilita el ámbito educativo; a pesar, de que, a veces tiende a dispersarse, es más fácil volver a orientarlo para que retome el rumbo de lo que venía leyendo y comprendiendo de un texto.

Con relación al Estudiante B, no procesó suficiente la información de los textos: incluso, muchas veces responde sin terminar de comprender lo que se le preguntó. Añadido a lo anterior, también cuenta con una limitante visual que no le permite ubicarse en la lectura y retomarla por su propia cuenta.

Muchas de las mayores dificultades de los dos participantes en cuanto al proceso de comprensión de lectura coinciden con lo que ellos mismos señalaron en el momento de la autoevaluación realizada posterior a la prueba.

Los diferentes aportes obtenidos de las entrevistas ejecutadas a todos los participantes y las observaciones presentadas en torno al análisis de los resultados de la prueba de comprensión lectora, serán aspectos de suma importancia que se retomarán en el abordaje del tercer objetivo específico de esta investigación, que busca generar una estrategia didáctica pertinente para ayudar a los estudiantes con TEA en la comprensión lectora de textos literarios y no literarios.

Estrategia didáctica para la comprensión lectora de textos literarios y no literarios de estudiantes de secundaria con TEA

Este tercer subapartado corresponde al tercer objetivo de la investigación, el cual buscaba generar una estrategia didáctica que permita la mejora de la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios en estudiantes de secundaria con TEA en la asignatura de Español.

Para conseguir este propósito, se trabajó en relación con un esquema que dictamina el orden del proceso, el cual se explica a continuación.

Lo primero que se realizó fue un proceso de triangulación en el cual se contrastaron las siguientes consideraciones: a) información obtenida del proceso de entrevistas a todos los participantes, b) análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba de comprensión lectora, c) aportes de diferentes autores en torno al abordaje de la comprensión de lectura con población TEA. De este proceso de triangulación, se extraerán los aportes más pertinentes para la generación de la estrategia didáctica.

El segundo paso, se enfocó en la formación de la estrategia a partir de la información obtenida del proceso de triangulación y diferentes aportes originales desde la perspectiva profesional del equipo investigador.

Descripción del proceso de triangulación y elementos por considerar

A continuación, se expondrán los aspectos más relevantes obtenidos del proceso de aplicación de entrevistas a los participantes, del análisis de los resultados de la prueba de comprensión lectora y de los principales aportes de los autores respecto a la comprensión de textos en personas con TEA.

Entrevistas a los participantes

En relación con todo el proceso dialógico con los participantes, hay dos aspectos que son pertinentes exponer: las características de los estudiantes participantes y algunas técnicas sugeridas para abordar la comprensión de lectura con estudiantes con TEA. En este sentido, se tratará puntualmente cada uno de los aspectos señalados.

Características de los estudiantes participantes

Durante el proceso, se pudo conocer más a fondo la situación de los estudiantes participantes, por lo cual, se determinarán los aspectos que ambos comparten y las características que los diferencian.

En primer lugar, se observó la dificultad para asimilar aspectos implícitos (conceptos abstractos, preguntas con un nivel más allá del literal) en la comprensión de lectura de cualquier texto en general, lo cual, es una característica muy específica de las personas con TEA. En segundo lugar, otro aspecto en común es que tanto el Estudiante A como el B requieren de apoyos particulares en el proceso de comprensión lectora (imágenes, recursos audiovisuales, atención personalizada, releer el texto las veces necesarias, aclarar el vocabulario desconocido, entre otros).

Entorno al aspecto social y de aprendizaje hubo que señalar el caso particular de cada estudiante. Con relación al estudiante A, presentó facilidad para comunicarse e interactuar

con las personas que lo rodean, generando ventajas en el ámbito académico, pues, ha sido capaz de expresar de forma clara sus dudas, comentarios o inquietudes a los docentes. Por su parte el Estudiante B, a nivel social ha sido distante, un poco tímido y se le dificultaba en mayor grado comunicarse con sus profesores e incluso, con los compañeros que le podrían brindar apoyo.

A su vez, las diferencias fueron bastante notables en el área del aprendizaje, puesto que el primer discente presentó más facilidad para comprender e interiorizar conocimientos, lo que permitió un mejor desempeño en sus estudios. En este sentido, el Estudiante B evidenció diversas limitaciones para procesar y analizar la información, lo cual, ha ocasionado problemas para que los docentes comprendan su situación.

Técnicas aportadas por todos los participantes con relación a la comprensión de lectura

A partir de la información recopilada fue posible establecer algunas técnicas para ayudar a los estudiantes con TEA en la competencia lectora con base en los aportes de los participantes entre los cuales se encuentran:

A) Utilización de recursos audiovisuales. Este tipo insumos permiten capturar la atención y la concentración de esta población, ya que presentan imágenes, colores y sonidos llamativos y que enfatizan en aspectos importantes del texto.

B) Uso de ilustraciones. Las ilustraciones se pueden utilizar en ciertas preguntas para comprender conceptos más abstractos que forman parte del texto o en preguntas propias del nivel inferencial.

C) Especificación de palabras complejas. El vocabulario ininteligible puede ser una barrera para que el estudiante logre comprender el texto de forma global, en algunos casos, hay personas con TEA que no manejan un léxico tan elevado, por lo que suele ser una limitante importante para entender la lectura.

D) Profundizar con preguntas que van más allá del sentido literal: Estas preguntas requieren de mayor tiempo y apoyo por parte de los docentes, para que esta población logre entender el nivel inferencial; por lo tanto, se recomienda que se aborden en el espacio áulico y no como un contenido de examen, pues en la clase, el estudiante tiene más oportunidad de

comentar y aclarar dudas con el docente. Asimismo, se recomienda que esta actividad se realice de forma individual, en ciertas ocasiones, ya que los jóvenes con TEA tienen problemas con la interacción social y para expresarse si no se encuentran con alguien de confianza.

Aportes de la aplicación de la prueba de comprensión lectora

Otro aspecto que se consideró en este proceso de triangulación fueron los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora, los cuales hacen referencia a los diferentes niveles para trabajar un texto literario o no literario en los que está basada la prueba. Cabe recapitular, que el instrumento está basado en los siguientes niveles: nivel literal, nivel organizacional y nivel inferencial.

En primera instancia, en cuanto al nivel literal, se pudo observar que los estudiantes tienden a distraerse más de la cuenta y a perder de vista las ideas que textualmente se encuentran en la lectura, entorno a un tema en específico, ya que suelen brindar su propia opinión con base en sus conocimientos o experiencias; este hecho fue más relevante en el abordaje de textos no literarios, ya que abarcan temas más cotidianos o realistas que les permiten asociarlos fácilmente con su propia vivencia. Adicionalmente, los participantes se perdían en las ideas de la lectura cuando esta era más extensa, por lo que no se ubicaban en el texto con rapidez, tanto así, que varias veces se retomó el texto.

Por otro lado, con relación al nivel organizacional, ambos colaboradores tuvieron dificultades para resumir los textos de forma general, ya que mencionaban ideas coherentes, pero escuetas y con poca conexión para el esquema evaluativo esperado por el sistema no adaptado para estudiantes TEA. Por ejemplo, en ciertas ocasiones los estudiantes resumían el texto en una sola frase y especialmente, en los textos no literarios el resumen se enfocaba en sus propias opiniones sobre el tema y no en la lectura como tal.

Por último, en cuanto al nivel inferencial, se debe señalar que es el más difícil de trabajar en la comprensión lectora.

Las dificultades experimentadas en nivel indicado remiten al tratamiento de conceptos abstractos, los cuales se deben deducir de la globalidad del texto y no se encuentran literalmente en este. Por ende, el proceso de lectura implícita conllevó un acompañamiento

constante para que los muchachos lograran comprender las preguntas relacionadas con este nivel y, además, se les brindó más tiempo para que efectuaran dicha tarea. Todos los aspectos forman parte de la propuesta didáctica la cual se explicará más adelante.

Aportes de los autores relacionados con la comprensión lectora con estudiantes TEA

Para comprender de una mejor forma los aportes de los autores citados en el marco referencial, que aluden propiamente al abordaje de la comprensión lectora con estudiantes TEA, se elaboró una ficha bibliográfica que contempla los siguientes aspectos: autor y año, características de los estudiantes con TEA y los apoyos sugeridos para ayudar a esta población en la comprensión de diferentes textos. Cabe destacar que en algunos casos ciertos autores no se refirieron a un punto señalado en la tabla, por lo que se dejaron casillas en blanco.

Tabla 5

Aportes de diferentes autores en la comprensión de lectura en estudiantes con TEA

Autor (es) y año	Características de los estudiantes con TEA	Apoyos recomendados para estudiantes con TEA en la comprensión lectora.
David Saldaña (2008)	<p>Él desmintió el mito de que las personas con TEA no pueden inferir elementos sociales (emociones, sentimientos, gestos).</p> <p>“Los problemas para responder a preguntas de carácter inferencial parecen ser mayores en textos de contenido social, lo que a su vez podría asociarse a dificultades de carácter mentalista. Estas, sin embargo, podrían influir en otros procesos lectores más sutiles, como la realización de inferencias referenciales o la atribución de intenciones al autor, con independencia del contenido mentalista del texto.” (Saldaña, 2008, p. 2).</p>	
María José Tirado (2013)	<p>Presentó una serie de variables que inciden en el proceso de la comprensión lectora de estudiantes TEA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. el contexto en el que se emplee una determinada palabra puede ayudar o complicar la comprensión del significado de ese vocablo y de la frase en su totalidad. 2. La imposibilidad que tienen muchas veces para utilizar los conocimientos previos en la comprensión de una frase. <p>Aspectos que infieren en el proceso de comprensión de lectura de las personas TEA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes con autismo tienen dificultades significativas para realizar 	<p>Estrategias propuestas por la autora basadas en otros autores:</p> <p>Una de esas estrategias es la utilización de pistas anafóricas, que consisten en dar referencias de un elemento del texto a partir de otro. Otra estrategia se trata de hacer preguntas relacionadas con alguna temática del texto, antes de comenzar la lectura, para que la persona active sus conocimientos previos y así obtenga una mayor comprensión. También existe la alternativa</p>

inferencias emocionales, aún más protuberantes que las que pueden tener los participantes de baja comprensión.

2. Otra característica de los participantes con TEA, es que les es difícil encontrar inconsistencias o errores de orden temático en los textos que leen.

Alejandra Guimet
(2015)

En el caso de los niños con Síndrome de Asperger, el desarrollo del lenguaje puede presentar en algunas ocasiones, cierto nivel de retraso, sin embargo, la mayoría suele lograr un nivel adecuado de funcionamiento mediante un aprendizaje de acuerdo con sus necesidades, llegando incluso en algunas ocasiones a un nivel avanzado, particularmente en el desarrollo de habilidades lingüísticas formales (sintaxis y gramática). Generalmente, antes de alcanzar la edad de cinco años, el niño con Síndrome de Asperger logra desarrollar un uso correcto de las normas gramaticales y un amplio vocabulario. (p. 12).

Con respecto al grado léxico, por lo general utilizan palabras más estructuradas y formales, es decir, presentan una comprensión más literal, por lo tanto, se les dificulta en gran medida asimilar conceptos abstractos o metafóricos. Por otro lado, en el área de la pragmática las dificultades que muestran están relacionadas con el uso del lenguaje social y la comunicación.

La conclusión a la que se llegó a través del proceso de observación y los instrumentos es que los niños TEA logran eficazmente decodificar la primera lectura de cualquier texto, pero el problema surge cuando se les realizan preguntas o interpretaciones implícitas en la obra como por ejemplo: el identificar las emociones o sentimientos que transmiten los personajes de un libro,

porque a los estudiantes con TEA no logran comprender gestos, palabras o frases metafóricas.

Betancourt y López (2017)	Las autoras explican, en la introducción de su tesis, que los niños con autismo tienen considerables dificultades para desempeñarse en el aspecto social y que al ser la vida en sociedad un factor tan importante para toda persona, su afectación trae serias implicaciones en el ámbito educativo. Es por esto, que los estudiantes con TEA presentan dificultades en la comprensión lectora, pues al no poder relacionar el contenido del texto con aspectos de su propio contexto para decodificarlo, no logran una interpretación completa.	Apoyos propuestos por la autora: <ol style="list-style-type: none">1. Es importante que el niño con autismo sea incluido y visibilizado en la sociedad, así como el procurar que dicho estudiante establezca una relación adecuada con las demás personas; de esta manera, aprenderá a desempeñarse en el aspecto social tratando de imitar a otros, todo esto le traerá beneficios en su proceso de aprendizaje.2. Los estudiantes con TEA necesitan en su proceso de comprensión de lectura un apoyo visual, de tal modo que las palabras puedan ser entendidas asociándolas a un objeto o imagen, y así adquirir un significado que podrá ser vinculado a un contexto de lectura específico.
Aguiar et al. (2018)	Estos autores se centraron en transformar la metodología tan tradicionalista que utilizan los docentes a la hora de abordar un texto literario en primaria con estudiantes TEA. Para ello, sugirieron algunos aspectos por considerar: Hay insuficiencia de apoyos visuales que faciliten la comprensión de lectura (los pictogramas y símbolos son muy útiles con esta población estudiantil), la falta de tareas de lectura diferenciadas acordes a las necesidades de los estudiantes, la carencia de explicaciones con estructuras lógicas que ayuden al estudiante a entender mejor el proceso de traducción textual.	

Nota: Adaptado de Tirado et. al. Consultar los antecedentes.

En relación con la ficha bibliográfica anterior, se encontraron diversos aspectos que coinciden con la información recopilada en el proceso de entrevistas y con los resultados de la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes colaboradores de esta investigación; señalar estas coincidencias constituyó un paso importante, pues podrán sustentarse aún mejor las bases de la estrategia didáctica que se propondrá más adelante.

Las características que los autores en general atribuyeron a los estudiantes con TEA en la comprensión lectora son varias, estas responden al perfil general de los jóvenes participantes. En primer lugar, en muchos casos esta población tuvo un manejo amplio de léxico formal, lo cual, a su vez se representó una dificultad en ciertas situaciones, ya que no lograron entender esas palabras en todos los contextos, pues su comprensión de las palabras y de los enunciados en general fue muy literal.

En segundo lugar, los autores concordaron que la principal dificultad de los estudiantes con TEA en la comprensión lectora residió en las preguntas de carácter inferencial. Esta limitante está asociada a factores como las barreras que enfrentan estos muchachos en el ámbito social al intentar comprender los códigos de comunicación implícitos que constituyen una parte importante de la interacción. Debido a lo anterior, les resulta complicado inferir en los textos aquellos contenidos de carácter implícito que aluden a aspectos sociales y emocionales como la intención de un narrador o los sentimientos de un personaje; además, presentan problemas al comprender conceptos abstractos.

Algunos de los apoyos más relevantes y pertinentes que señalaron los autores, para ayudar a los estudiantes con TEA en la comprensión de textos son los siguientes: 1) utilizar apoyos visuales que les permitan relacionar las ideas o conceptos de la lectura con la realidad, 2) hacerles preguntas previas a la lectura que se relacionen con la temática del texto para activar sus conocimientos adquiridos en torno a la temática de la obra.

Propuesta de estrategia didáctica para la comprensión lectora de estudiantes de secundaria con TEA

A continuación, se formuló una estrategia didáctica, la cual estuvo compuesta por una serie de actividades ordenadas de forma secuencial y a partir de objetivos específicos concatenados (estos se derivan de los tres niveles para la comprensión lectora). Esta se generó con base en las tres perspectivas abordadas después de la triangulación: entrevistas realizadas a los participantes, prueba de comprensión lectora realizada a los estudiantes y aportes de diferentes autores sobre la comprensión lectora con estudiantes con TEA.

Hay que recordar que una estrategia didáctica, según la UNED (s.f.), es definida como un conjunto de acciones planificadas por la persona docente, con el fin de lograr una meta de aprendizaje en el estudiante. Implica una toma de decisiones en relación con las técnicas y procedimientos que se emplearán, todo debe estar ordenado de manera lógica y en correspondencia con los objetivos de aprendizaje.

La figura 1 presentará la estructura básica de la estrategia didáctica la cual se encontrará ordenada conforme a los tres niveles de la competencia lectora. A su vez cada etapa tiene correspondencia con el objetivo general y objetivos específicos; incluso, se propondrán diversas técnicas para el abordaje de cada nivel.

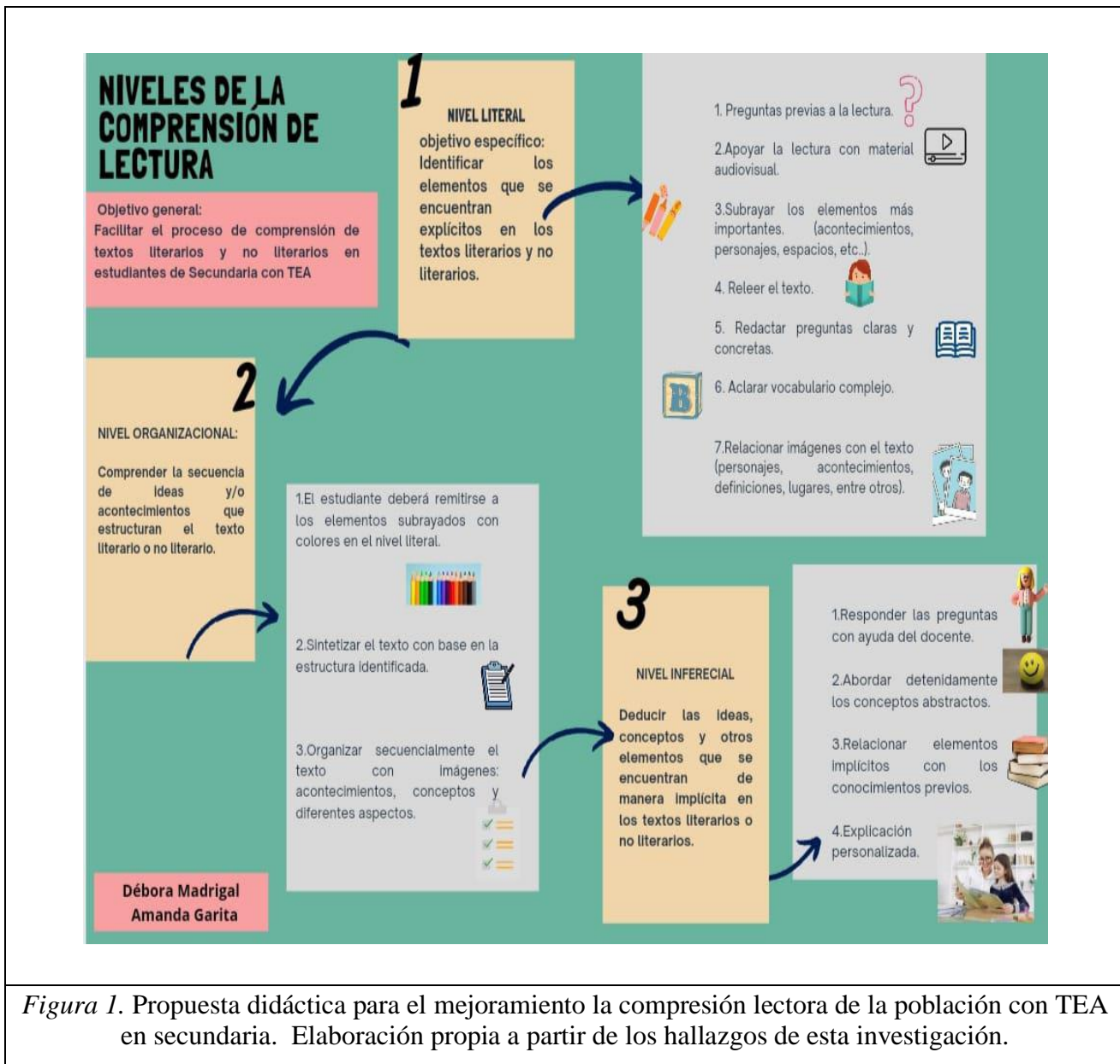


Figura 1. Propuesta didáctica para el mejoramiento la comprensión lectora de la población con TEA en secundaria. Elaboración propia a partir de los hallazgos de esta investigación.

Nivel literal

A partir de la figura 1, se abarcaron las implicaciones del nivel literal planteado en la estrategia didáctica. Será fundamental que el estudiante identifique los elementos básicos de todo texto literario como los personajes, estructura, acontecimientos, entre otros y en los textos no literarios se buscarán aspectos como la temática, estructura, ideas principales y secundarias.

El primer paso que se verá en el nivel literal será apoyar al estudiante realizándole preguntas previas a la lectura, para que reactive sus conocimientos, enfocados en la temática del texto que se trabajará. Esto es importante para los estudiantes con TEA, ya que ellos necesitan tener una base sólida para avanzar en los diferentes niveles de comprensión lectora y relacionar los conceptos abstractos con sus propias estructuras cognoscitivas. Por ejemplo, en el cuento “Es que somos muy pobres” se podrán hacer algunas preguntas previas para discutir con el estudiante como las que se mostrarán a continuación:

- 1.¿Qué opina usted sobre la pobreza?
- 2.¿Qué conoce sobre la pobreza en Costa Rica?
- 3.¿Por qué usted cree que la gente vive en pobreza?
- 4.¿Qué camino u opciones puede tomar una persona que vive en pobreza?
- 5.¿Qué conoce usted sobre los ríos?
- 6.¿Qué precauciones se deben de tomar al vivir cerca de un río?
- 7.¿Qué problemas podría ocasionar que se salga el agua de un río?

En cuanto al texto o literario llamado *El bullying*, se podrían formular las siguientes preguntas antes de leer:

- 1.¿Usted sabe qué es el bullying?
2. ¿Conoce a alguien que ha sufrido bullying?
- 3.¿Cuáles son las causas y consecuencias del bullying?

Cabe aclarar, como sugerencia, que estas preguntas se podrán hacer de forma oral y en conjunto con los demás compañeros para que el estudiante se integre al grupo. Como un segundo paso dentro del nivel literal, el docente también podrá implementar recursos en audio y video para apoyar el proceso de lectura. Este tipo de recursos facilitarán la comprensión del contenido literal e implícito del texto, debido a que las imágenes exponen de manera más clara aquellos conceptos difíciles de comprender e incluso podría ser un elemento que capturara la atención de los estudiantes; en cuanto al audio en la lectura, facilita la mediación comunicativa entre el estudiante y el texto, pues, una adecuada lectura en voz alta y con ciertos efectos de sonido logrará enfatizar en los aspectos más importantes de la

lectura, en especial, en la intencionalidad expresiva que puedan tener ciertos fragmentos del texto.

Siempre se deberá recordar que, una de las características de las personas con TEA, es la presencia de ciertas limitaciones en el aspecto comunicativo que les impiden muchas veces comprender con total claridad la lógica e intención de ciertos mensajes, por lo cual, es importante apoyarles para que puedan descifrar el mensaje transmitido y poner atención en los puntos más importantes que van desde el nivel literal hasta el nivel implícito de la comprensión lectora, este último aspecto se retomará más adelante.

En el caso de los textos literarios como el cuento de Juan Rulfo ya mencionado, se hallará en la plataforma *YouTube* con diferentes audios, incluyendo ciertos efectos de sonido llamativos. Este audio se podría tomar y reajustar con un editor de videos, para introducirle imágenes que hayan representado escenas importantes en el cuento o personajes. Es muy relevante en el caso de este texto que se eligiera una lectura en voz alta que enfatizara en el tono triste la historia, porque ayuda al estudiante con TEA a involucrarse en los aspectos más básicos para comprender la problemática del texto: los acontecimientos más relevantes, la historia y emociones de cada personaje; ya que los estudiantes con la respectiva condición sí comprenden las emociones de los personajes, pero se debe realizar un abordaje del texto de manera oral.

Las imágenes son una buena técnica para recordar y retener la información del texto, por lo cual en este cuento se podrán buscar fotografías que ilustrarán la mayoría de los acontecimientos ocasionados por la tragedia del río que se desbordó; además de otras imágenes que representarán de alguna forma a cada personaje de la trama.

En el caso de los textos no literarios como el que abordó el tema del bullying, el docente primero deberá elaborar su propio recurso audiovisual. Eventualmente, como segunda opción sería atractivo adaptar el texto a una presentación en *Power Point* y añadirle imágenes que representarán los temas más significativos de cada parte del texto; al realizar la lectura en voz alta con todos los estudiantes de la clase, se podrá enfatizar en los aspectos más importantes y el estudiante no perderá la atención de lo que literalmente se dice en la lectura.

En el caso de los textos no literarios de carácter expositivo, como el del bullying, el docente deberá estar atento a que el estudiante con TEA mantenga su atención en los aspectos

expresados puntualmente en el escrito, pues podría ser un tema que el joven conozca, generando más bien un efecto negativo como el tema de las distracciones en la lectura concretamente. Con esta población estudiantil, se tendrá que delimitar muy bien el espacio de discusión de ideas puntuales en el texto y otros momentos para hablar de aspectos más allá del mismo; una posibilidad son las preguntas previas a la lectura, que aluden a sus propios saberes sobre la temática.

El tercer paso que se consideró en este nivel consistirá en que el estudiante subraye ciertos aspectos referentes a la estructura del texto como código de colores privado por el docente. En el caso de los textos literarios, se deberán subrayar las frases que denotaron el inicio de un nuevo acontecimiento o la introducción de un nuevo personaje. En los textos no literarios, se podrán marcar las frases tópicas que expresan las ideas principales en cada párrafo. El profesor puede realizar la lectura con el estudiante e ir marcando con los colores seleccionados cada uno de estos aspectos.

Los estudiantes TEA se rigen por la comprensión de estructuras y secuencias claras, por lo tanto, el código de colores permitirá ordenar de una mejor manera la información expresada en los textos literarios y no literarios, Además les ayudará a decodificar el sentido de las frases subrayadas al relacionarlas con ciertos colores que tienen un significado específico.

Un ejemplo de la aplicación de este paso podría ser que en el cuento "Es que somos muy pobres" el estudiante subrayara aquellas frases que introducen nuevos acontecimientos sobre las desgracias de los personajes en color naranja, cada vez que aparece mencionado el nombre de Tacha lo resaltan en color rosa, de igual forma, se podrán asignar otros colores a otros personajes como las hermanas y los padres del protagonista. Esto hará que el estudiante se mantenga atento a cada detalle del cuento.

La lectura sobre el bullying tiene una estructura muy concreta y es necesario que el estudiante la tenga clara. El joven podrá subrayar en color azul la definición del concepto de bullying, el color verde puede representar las causas de este fenómeno y el amarillo las consecuencias.

Por otro lado, se recomendó como un cuarto paso retomar nuevamente las partes de la lectura en las cuales el docente identifique que el estudiante necesita refuerzo, con el

propósito de enfatizar en aquellos puntos claves para la comprensión del texto literario o no literario.

Posteriormente, el quinto paso pretende que el docente formule preguntas concretas que ayudarán a los aspectos literales del texto sin crear ningún tipo de confusión en el estudiante. Con estas preguntas el profesor podrá valorar aquellos aspectos del texto que deben ser retomados para su total comprensión.

El sexto paso en este nivel buscará aclarar todas las dudas en torno al vocabulario que pueda existir en la lectura. Por lo general, se ha dicho que los estudiantes TEA manejan un amplio vocabulario, pero no se puede omitir el hecho de que hay textos con palabras muy propias de una región o de un contexto específico, por eso es importante que se indaguen todas aquellas palabras desconocidas para el estudiante.

Nivel organizacional

En correspondencia con la figura 1 en el nivel organizacional los estudiantes deberán ordenar las ideas y acontecimientos de los textos literarios y no literarios de forma lógica y/o secuencialmente.

En el primer paso propio de este nivel, el estudiante deberá remitirse a los elementos subrayados con los colores seleccionados en el nivel literal; en el caso de los textos literarios, enfatizaría en los acontecimientos principales, los personajes y sus funciones, los elementos que son importantes para la continuidad del texto y el vocabulario dificultoso para el joven, de manera que le permitiera avanzar y comprender el texto cronológicamente.

Con respecto a los textos no literarios, el discente deberá observar nuevamente los aspectos relevantes en el respectivo texto, por ejemplo: ¿Cuál era el tema central? ¿Quiénes estaban involucrados? ¿Cuáles eran las causas o sus consecuencias?, entre otros.

El segundo paso ejecutado en el nivel organizacional se deberá realizar una pequeña síntesis o resumen de qué trataba el texto, ya fuese literario o no literario. Aquí el estudiante podría transmitir las ideas principales relacionadas con la trama o información por medio escrito u oral, dependiendo de la categoría en la que se encuentra la obra o la información según sus características narrativas.

El último y tercer paso de este nivel, se enfocará en organizar lógicamente los textos literarios o no literarios por medio de imágenes, acontecimientos, conceptos, entre otros. Por

ejemplo, en el texto “Es que somos muy pobres” de Juan Rulfo, al estudiante se le podrían colocar algunas imágenes alusivas a la trama; en el caso de la respectiva obra, al joven se le presentará la ilustración de un río desbordado, por lo que este deberá realizar un breve resumen. O bien, se le presentarán varios fragmentos del texto en desorden y el muchacho(a) se encargará de ordenarlos cronológicamente. Incluso, otra opción, es hablarle sobre algunos conceptos relacionados con el texto como “la pobreza” que es tan característica de este texto, y a través de ello, el estudiante va mencionando ¿cómo se evidencia la falta de recursos en la familia?, ¿cuál fue la razón y sus consecuencias?, hasta llegar a su última parte.

Siendo el caso de un texto no literario como *¿Qué es el bullying?*, también se le podrán presentar varias imágenes referentes al escrito; una verbigracia de ello sería una ilustración con una persona más corpulenta y grande pegándole a una más baja y delgada, así continuamente dependiendo del tipo de bullying que se quiera abordar, de manera que el estudiante vaya relatando la información secuencialmente. También se podrían colocar fragmentos de las causas y consecuencias de forma desordenada, para que el estudiante vaya organizando primero esas causas hasta llegar a las consecuencias. En efecto, si se abordara por medio de conceptos, se sugiere que el docente converse un poco sobre el bullying y el estudiante agregue poco a poco lo que se acuerda del texto, permitiendo que se sienta integrado y capaz de comprender cualquier tipo de texto.

Este nivel es de gran relevancia para la comprensión lectora de los estudiantes TEA, ya que son muy estructurados, por ende, si no se entiende un fragmento o una parte del texto se podría complicar el procesamiento e interiorización de la lectura.

Nivel Inferencial

De acuerdo con la figura 1, cabe destacar el nivel inferencial, en donde se alude la comprensión de los elementos implícitos presentes en el abordaje de los diferentes textos literarios y no literarios. Para el desarrollo de esta etapa es importante que haya una atención más personalizada, porque los muchachos con TEA, en ocasiones, tienden a cohibirse en la comunicación con los demás compañeros y tal vez se sientan más cómodos interactuando con los docentes. Otro aspecto en la atención individualizada gira en torno a la oportunidad que tiene el mediador para dirigir las preguntas del texto con relación a las necesidades del estudiante, por ejemplo, en el texto “Es que somos muy pobres” de Juan Rulfo, el joven

podría presentar problemas a la hora de identificar la problemática del texto, por lo que habría que explicar qué es una problemática en el texto e irlo abordando poco a poco en conjunto. En el texto no literario *¿Qué es el bullying?*, el docente deberá apoyar al estudiante para entender la intencionalidad del texto e identificar los elementos que lleven a responder esa pregunta.

En cuanto a la comprensión de conceptos abstractos, el docente podrá apoyarse en los conocimientos previos del estudiante para ilustrar dichos puntos. Un ejemplo de esto, se podrá visualizar retomando el asunto de la identificación de la problemática en el texto de Juan Rulfo; se deberá recordar que el discente en el primer nivel responderá preguntas previas que los guíen. En este punto del nivel inferencial el muchacho deberá crear una correspondencia de los elementos para hallar esa problemática. En la prueba de competencia lectora aplicada a los participantes, se observó que estos tendían a confundir el concepto de “problemática” con hechos presentes en la trama, por lo cual se les dificultaba en gran manera profundizar más allá de los aspectos literarios.

También se señaló en relación con los elementos abstractos que existen algunos estudiantes TEA con limitaciones para comprender los aspectos relacionados con las emociones de los demás. Así mismo, en los textos literarios, a veces, se presentarán fragmentos que aluden a los sentimientos de los personajes, por lo que es importante que el mediador trabaje con imágenes que ayuden a ilustrar estas expresiones, o bien, audiolibros con efectos que enfatizen en la misma línea.

A partir de la estructura básica de la estrategia ilustrada en la figura 1, se subrayarán diferentes aspectos generales y especificaciones en torno a la misma. Como parte de las generalidades, se deberá contemplar la posibilidad de realizar las preguntas de forma oral, debido a que los estudiantes con TEA muchas veces presentarán limitaciones en la comunicación escrita y serán muy breves y concisos en lo que redactarán, por ende, sus respuestas no van a contener mucha información.

Por lo general, la asignatura de Español evalúa cualquier área el aspecto de la escritura, no obstante, en este caso lo más importante es que el estudiante se pueda expresar libremente y de la manera en que él se sienta más cómodo, permitiendo que el joven brinde información más significativa y abundante. Asimismo, hay que recordar que en esta materia

también se consideró el ámbito de la comunicación oral, por lo que se recomienda tener apertura a estos espacios de interacción.

Como otra parte de esta estrategia, se consideró el uso de apoyos visuales que permitirán ilustrar el texto que se abordó, generando que el estudiante se llegue a sentir más identificado con este. Asimismo, las imágenes ayudaron a comprender mejor las ideas y conceptos, ya que a los estudiantes con TEA les podría tomar un mayor tiempo para procesarlos, debido a las dificultades que esta población posee para inferir los elementos implícitos y abstractos. Añadido a lo anterior, estos jóvenes tienden a distraerse fácilmente, por ende, las ilustraciones funcionarán como un medio para capturar su atención y su interés.

En cuanto a las especificaciones, hubo que considerar varios puntos: en primer lugar, en el nivel literal los estudiantes deberán subrayar los elementos más representativos que estructurarán el texto con un código de colores brindado por el docente; dicho código varía según sea una lectura literaria o no literaria e incluso se ajustará a las particularidades de cada escrito. Por ejemplo: en un cuento el docente podrá indicarle al estudiante que señale con rojo el nombre de los diferentes personajes y los acontecimientos con azul; en el caso de los textos no literarios, podría considerarse que las definiciones de los conceptos con verde, las causas de un fenómeno con amarillo y las consecuencias con anaranjado.

Esta técnica del código de colores va a ser muy relevante en el proceso de abordar y comprender cualquier texto, pues, considera dos aspectos sobre la población con TEA: 1) Mejora la atención en lo que literalmente dice el texto, para que el estudiante no se desconcentre ni divague y 2) Mantiene al estudiante atento e interesado en lo que está leyendo de una manera dinámica.

Por otro lado, se consideró que esta estrategia puede variar de lo presencial a lo virtual, ya que en lo presencial es necesario comprender los tiempos exactos para que el estudiante pueda abarcar los textos y se relacione con los demás compañeros y docente; esto es importante, porque, en ciertos momentos, a la población con TEA se le dificultará expresarse o interrelacionarse con los demás.

Desde el escenario virtual, puede ser que el estudiante se sienta más cómodo al no tener que socializar de forma tan directa y quizá se expresará con más libertad. Incluso, en el empleo de los recursos también suele ser más fácil en el ámbito digital, ya que el profesor diseñará material más ajustable al contexto actual, por ejemplo, se podrán utilizar más

recursos audiovisuales y otras herramientas más interactivas. Sin embargo, en muchas ocasiones en la presencialidad no se cuenta con todos los medios para que el docente implemente las herramientas que quisiera; por ejemplo, en la presencialidad no se dispone siempre de tecnología para presentar materiales audiovisuales que apoyen la lectura, tampoco todos los estudiantes poseen dispositivos que les permitan acceder a internet, por eso, el docente deberá recurrir muchas veces a técnicas tradicionales como el texto impreso.

Como parte de las especificaciones de esta estrategia, aunque se trabajó con dos estudiantes TEA, cada uno de ellos tiene sus situaciones cognitivas, sociales, familiares, académicas y personales; por lo tanto, es importante aclarar que el empleo de dicha estrategia dependerá del conocimiento que posea el docente sobre el panorama que define al respectivo estudiante.

Es necesario recordar que la formulación de la presente propuesta se realizó con base en las características que tenían en común los participantes A y B. No obstante, la persona docente decidirá cuáles aspectos considera pertinentes reforzar para solventar las necesidades propias de cada estudiante a partir de sus particularidades y contexto.

Por otro lado, esta estrategia didáctica no es una receta o una estructura de pasos rígida la cual la persona mediadora deba de seguir al pie de la letra, su aplicación está meramente sujeta a la realidad socioeducativa en la cual se encuentran inmersos los docentes y estudiantes con TEA. Por ejemplo, los dos participantes de esta investigación eran personas diagnosticadas con la respectiva condición, por lo que se trabajó con una metodología pertinente y enfocada en sus historias de vida para así obtener un resultado significativo.

Capítulo V

Conclusiones

A continuación, se establecerán los principales hallazgos derivados de la investigación.

1. Se deben flexibilizar las didácticas por medio de estrategias educativas en relación con la competencia lectora, ya que es indispensable que los comités de apoyo y que el personal docente a cargo considere la historia de vida de cada estudiantado, pues, existen factores socioeducativos distintos en cada caso. Por ejemplo, los dos participantes que colaboraron en este estudio. El Estudiante A tenía menos dificultades de comprensión y aprendizaje que el B, y además contaban con contextos familiares muy distintos que afectaban positiva o negativamente el aprendizaje. Por lo tanto, se debe considerar que la estrategia didáctica planteada no se tiene que seguir de manera rígida, ya que todos los casos de estudiantes con TEA son variados.
2. A raíz de la investigación, se logró concluir que los padres o docentes que conocen del tema pueden facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los jóvenes con TEA, ya que la experiencia previa al convivir y trabajar con esta población genera valiosos insumos.
3. En cuanto a las implicaciones que tiene el TEA en la comprensión lectora, los participantes demostraron que existen dificultades principalmente en el procesamiento de ideas implícitas en el texto, por lo que se debe ayudar al estudiantado con TEA a procesar este tipo de información en cualquier lectura, sin dejar de lado que cada estudiante es un caso particular.
4. Es necesario que se vincule a los estudiantes con la lectura, ya sea texto literario o no literario, porque los estudiantes con TEA responden mejor en la competencia lectora cuando existen temas de su interés.
5. Se constató que a los estudiantes se les dificultó prestar atención en los detalles específicos y la estructura del texto (a nivel literal), porque muchas veces su nivel de concentración se vio afectada por distintos factores como la distracción en sus mismos pensamientos a cerca de ideas preconcebidas sobre el mundo en general, con relación a elementos del texto independientemente de su categoría literaria o por experiencias propias similares. Cabe destacar que, esto se observó con más énfasis en los textos no

literarios A su vez, presentan una dificultad para la interpretación de las situaciones y elementos del texto (en nivel inferencial), porque no comprenden las estructuras anafóricas o contextualizadas en su completud, sino es por medio de un vocabulario y entorno previo bien interiorizado; todo ello, debido a su condición TEA.

6. El aprendizaje debe generar cambios en las metodologías y formas de enseñanza, ya que las estrategias didácticas no solo deben enfocarse en brindar una propuesta con las características de dicha población, sino proporcionar soluciones en el paradigma actual; por ende, a la hora de trabajar con la población TEA en el ámbito de la comprensión lectora, se deben utilizar materiales como: imágenes, herramientas audiovisuales, diagramas, colores, preferiblemente que sus respuestas sean orales como facilitadores del aprendizaje, porque son personas muy esquematizadas, en su mayoría, y poseen más dificultad a la hora de leer y responder por escrito; no obstante, no es ninguna limitante, al contrario, también presentan enormes habilidades memorísticas y mucha creatividad que se debe aprovechar para este proceso tan significativo.
7. A raíz de esta investigación, se puede confirmar que existe una necesidad por generar más estrategias y técnicas enfocadas en poblaciones con necesidades educativas, como los estudiantes con TEA, para crear un ambiente con un alcance de oportunidades justas y equitativas para todos aquellos que accedan a la educación. En definitiva, esta investigación abre paso a diferentes estudios en relación con la equidad en los procesos de aprendizaje que viven distintas poblaciones con necesidades educativas, pero que también existen otras poblaciones que sufren de esta condición de vulnerabilidad, por lo tanto, se recomienda analizar cuáles son esos sectores que han sido descuidados y discriminados en la educación en general, y sus causas, para propiciar una mayor inclusión y creación oportunidades.

Se pueden hacer algunas reflexiones generales. En primer lugar, existen algunos docentes con poca sensibilidad a hacia los estudiantes con TEA, ya sea por desconocimiento de sus condiciones particulares y la existencia de metodologías para trabajar con esta población, por lo que generalizan sus estrategias lo cual termina obstruyendo el proceso de enseñanza-aprendizaje para estos jóvenes.

Por los motivos anteriores, muchos mediadores terminan reproduciendo un sistema educativo estandarizado y no toman en cuenta el conjunto de características propias del

estudiantado. Por lo anterior, los educadores deben ser más conscientes de las diferentes realidades educativas a las cuales se enfrentan y por ello, es importante que su labor se base en la pedagogía de la empatía, la cual los llevará a ponerse en el lugar del estudiante para tratar de solventar de forma integral lo que requieran en medio del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Capítulo VI

Recomendaciones

Como último apartado de la investigación, se señalarán algunas sugerencias que giran en torno al abordaje de la comprensión lectora con estudiantes TEA desde lo experimentado en el Liceo de Moravia y con el fin de mejorar la formación docente en la Universidad Nacional de Costa Rica.

1. Se sugiere que la formación de docentes de la División de Educología del CIDE refuerce más la competencia para atender a la población TEA, en especial con respecto a los procesos de mediación y evaluación, tomando en cuenta la historia de vida de los estudiantes, para comprender sus necesidades educativas con mayor profundidad.
2. Se recomienda que el Liceo de Moravia, así como otros centros educativos, puedan generar espacios y/o capacitaciones para que sus docentes presten más atención a lo que dice y evidencia el estudiantado en las clases, para trabajar en un ambiente inclusivo y que ellos se sientan escuchados y atendidos.
3. Es preciso que los comités de apoyo institucionales, los equipos docentes, en especial del Departamento de Español, faciliten espacios para conocer la realidad de los casos de estudiantes.
4. Sumado a lo anterior, se requiere contar con una comunicación más factible para cada estudiante en específico, pues a muchos jóvenes con TEA se les dificulta la comunicación escrita, por lo tanto, se sugiere que sus trabajos o evaluaciones se realicen oralmente en los casos en los que sea posible y en los que lo más importante sea que el estudiante se exprese con libertad y seguridad. Además, se debería fortalecer su escritura de manera más formativa para que no todo esté limitado a castigar sus errores. De este modo, cuando se planteen preguntas relacionadas con la comprensión lectora, se debe valorar la forma más apropiada para que el estudiantado se exprese con mayor libertad y fluidez.
5. Adicionalmente, por parte del equipo investigador se sugirió el empleo de diferentes colores para subrayar ideas importantes en la lectura, releer el texto las veces que sean necesarias, síntesis de la obra a través de varios medios (esquemas, diagramas y enumerar

los aspectos principales). Todos estos recursos permitirían mejorar la comprensión de los elementos inferenciales y del texto en general.

Referencias bibliográficas

- Aguiar, G., García, O. y otros. (2018). La preparación del maestro para el desarrollo de la comprensión textual del escolar con autismo. *Mendoza* 16(3), pp. 351-364.
- Álvarez, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós.
- Álvarez, L. (2011). *Estudio de caso: congruencia de las estrategias didácticas aplicadas por los docentes para la atención integral de los niños con Síndrome de Asperger durante el año 2010 en una escuela pública costarricense*. [Doctoral dissertation, Tesis de Maestría]. Universidad Estatal a Distancia.
- Andrade, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de síndrome de Asperger. *Revista Electrónica Educare*, 15, pp. 39-53.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1683>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2016). Ley para la protección y el desarrollo de oportunidades para las personas con Trastorno del Espectro Autista. No. 19.902. <https://www.elmundo.cr/wp-content/uploads/2016/08/Proyecto-19902.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2018). *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales: guía de consulta*. 5ta edición.
- Barrantes, R. (2014). *Investigación. Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. Costa Rica: EUNED
- Bejarano, A., Magán, M. y otros. (2017). Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo. *Revista Española de Discapacidad* 2(3), pp. 87-110. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.02.05>
- Betancourt, A. y López, M. A. (2017). *La comprensión en el autista*. [Tesis de fin grado]. Universidad de San Buenaventura Colombia.
- Bonilla, M., & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Revista Pediatría*, 19-29. <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- Calvo, V., & Taberero, R. (2015). El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3) <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/90>
- Cascante, J. (2015). *Investigación en el aula*. San José, Costa Rica: EUNED.

- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible: Educación emocional para una sociedad empática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Castañeda, L. (2018). *Promoción de la lectura en niños con indicadores de trastorno del espectro autista*. [Diplomado]. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/epl/files/2018/09/Laura-Leticia-Castaneda-Landa-Promocion-de-la-lectura-a-traves-de-la-narracion-en-ninos-con-indicadores-de-TEA.pdf>
- Chaigneau, S., Juilerat, K. y otros (2015). Procesamiento semántico de palabras epistémicas y metafísicas en estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) y con Desarrollo Típico (DT). *Terapia Psicológica*, 33(3), 221-238.
- Cotto, E., Montenegro, R., Magzul, J., Maldonado, S., Orozco, F., Hernández, H., & Rosales, L. (2017). *Enseñanza de la comprensión lectora. Estados Unidos de América: Ministerio de Educación de Guatemala*. Editorial USAID.
- Cubero, N. (2020). Estrategias educativas para estudiantes Trastorno Espectro Autista. Regional de Heredia. Colypro.
- Darretxe, L., & Sepúlveda, L. (2011). Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias. *Electronic journal of research in educational psychology* 9(2). <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122840018.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012) *Manual de investigación cualitativa*, 2. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- Díaz, B. F. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Cap. 5: Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos.
- Díaz, I. (2014). *Metodología para niños con Síndrome de Asperger en Educación Infantil*. [Tesis de fin de grado]. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2508/diaz.jimenez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Durán, E., R& Montero, C. (2011). Propuesta metodológica que facilite la integración social de un estudiante que presenta Síndrome de Asperger con sus compañeros de clase en una sección de un Colegio del circuito 01 de Heredia. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 2, pp.137-152. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/5825>

- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R., & Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Universidad de Concepción. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente.
- Fontana, A., Quirós, M., Vargas, M., & Chavarría, S. (2015). Conceptualizaciones de la discapacidad y de las necesidades educativas: Implicaciones para la atención del estudiantado con discapacidad en la Universidad Nacional. *Revista Universidad en Diálogo*, 5(2).
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/8438/9497>
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. *Dipòsit Digital*, Universidad de Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/99003>
- García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica. Lengua y literatura*, 5(87).
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9393110087A/20216>
- García, E. (2018). ¿A qué jugamos? Inclusión del alumnado con TEA en tiempo de recreo en centros escolares. *PSILICOM*: España.
- García, J., & Cañal, P. (1995). ¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. *Revista Investigación en la Escuela*, 25, pp. 5-16.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59627/Cómo%20enseñar%20Hacia%20una%20definición%20de%20las%20estrategias%20de%20enseñanza%20por%20investigación.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guimet, S. A. (2015). Comprensión lectora en niños con síndrome de Asperger y niños sin síndrome de Asperger. [Tesis de fin de grado]. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/584237/Guimet_rs.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gurdián, A. (2007). *Paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Colección IDER.
- Guzmán, K (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3).
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n3/1409-4703-aie-18-03-340.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*.

- Bernal, H. Arte y Pedagogía. http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/arte_y_pedagogia.pdf
- Jiménez, D. P., y Flórez, R. (2013). ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual. *Riverdis*, 61(2), 175-184. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4521>
- NIMH (2016). Trastornos del Espectro Autista. Ensayos clínicos. <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/trastornos-del-espectro-autista/index.shtml>
- Liceo de Moravia.(2021). Bachillerato Internacional de Moravia. <https://bimoravia.com/>
- López, E., Cacheiro, M., Camilli, C., & Fuentes, J. (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. UNIR Editorial. https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/07/DIDACTICA_GENERAL_baja.pdf
- Lozano, J., Ballesta, F. J., Alcaraz, S., & Cerezo, M. (2016). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). *Revista Fuentes*, 14, 193-208. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/viewFile/2359/2178>
- Martínez y Pérez. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4).
- Méndez, N. (s. f.) Qué es la enseñanza y el aprendizaje. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://www.academia.e>
- Miranda, A., Fernández, M. I., Robledo, P., & García, R. (2010). Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad:¿Qué papel desempeñan las funciones ejecutivas. *Revista de neurología*, 50(3), 135-142. <http://www.academia.edu/download/35366351/2.pdf>
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. *Estudios Pedagógicos*, 51, pp. 147-167. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173544961010.pdf>
- Olivar, J. y Gutiérrez, M. (2011). *Intervención psicoeducativa en autismo de alto funcionamiento y Síndrome de Asperger*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial: Madrid.

- Orellana, C. (2017). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *E-Ciencias de la Información*, 7(1), 134-154.
- Pérez, P., Martínez, L. (2016). Inteligencia fluida y cristalizada en el autismo de alto funcionamiento y el síndrome de Asperger. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4666>
- Piedra, L. (2017). Los procesos empáticos en las prácticas formativas en la Universidad de Costa Rica: un estudio empírico en las ciencias de la salud, las ciencias naturales y las ciencias sociales. *Repositorio INIE*. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/465>
- Ramírez, P., Ramírez, K., & Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos XLI* (2), 2015, 213-231. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000200013
- Ramírez, J. y Solano, S. (2016). *Análisis e interpretación de textos literarios*. Universidad Nacional.
- Ramos, J. L. (2003). Discapacidad intelectual y enseñanza de la lectura. *Puertas a la lectura*, 4, 91-100. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6023007.pdf>
- Ridao, S. y Rodríguez, F. (2011). Enseñanza/aprendizaje de habilidades socio-comunicativas en el Síndrome de Asperger. Becario FPU. España.
- Rivera, H. A., & Malaver, M. N. (2011). *¿Qué estudia la estrategia?*. Editorial Universidad del Rosario. <https://core.ac.uk/download/pdf/86439646.pdf>
- Rojas, Y., & Madrigal, M. (2014). Madres de niños con autismo reciben taller en la UCR. Universidad Nacional. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2014/11/19/madres-de-ninos-con-autismo-reciben-taller-en-la-ucr.html>
- Saldaña, D. (2008). Teoría de la mente y lectura en personas con Trastornos del Espectro Autista. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.
- Santiago, A. W., Castillo, M. C. y Morales, D. L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios* 26, pp. 27-38.

- Sarmiento, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las Ntic. Una estrategia de formación permanente*. [Tesis de fin de grado]. Universitat Rovira i Virgili. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESES_CAPITULO_2.pdfddu/5399459/_Qu%C3%A9_es_la_ense%C3%B1anza
- Solano, D. (2014). Liceo de Moravia. *Prezi*. <https://prezi.com/sgsvz-5baav5/liceo-de-moravia/>
- Solé, I. (1993). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía* 216.
- Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias. *Actualidades Investigativas en Educación*, 2(15). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9280>
- Suárez, Z. (2014). Colypro: La Pedagogía y la Educación: dos conceptos distintos. <http://www.colypro.com/revista/articulo/la-pedagogia-y-la-educacion.-dos-conceptos-distintos>
- Tacora, E. (2018). *La percepción de los estudiantes sobre la empatía pedagógica de los docentes de la Institución Educativa Secundaria “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA-Puno en el año escolar 2017*. [Tesis de grado]. Universidad Nacional del Altiplano. <https://library.co/document/download/y8gnpr0z?page=1#>
- Tirado, M. J. (2013). *Dificultades de comprensión en lectores con Trastorno del Espectro Autista*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M., & Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente. *Revista de neurología*, 44(8), 479-489. <https://www.neurologia.com/articulo/2006295>
- Torras, E. (2000). *Trastornos del Espectro Autista: Estrategias educativas para niños con Autismo*. Universidad Internacional de Valencia. https://www.academia.edu/34876246/Estrategias_educativas_para_ni%C3%B1os_con_autismo
- Torres, H., & Girón, D. A. (2009). *Didáctica general*. Costa Rica, San José. Editorial CECC/SICA.
- Troncoso, M. V., & Flórez, J. (2011). Comprensión en la lectura de las personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 28(2), 109.

- https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0,5&q=comprensi%C3%B3n+en+la+lectura+de+las+personas+con+síndrome+de+down+maria+victoria+trancoso
- Ugarte, J. (2018). El problema no es el autismo, es el desconocimiento. *Crhoy.com*.
<https://www.crhoy.com/nacionales/el-problema-no-es-el-autismo-es-el-desconocimiento/>
- Urrutia, Hernán. (1979). Situación comunicativa y texto literario. *Revista española de lingüística*, 9(1), p. 191-202
- UNTER. (S. f.). Concepción de enseñanza y aprendizaje.
<http://www.unter.org.ar/imagenes/10061.pdf>.
- Vásquez, I. (s. f.). Tipos de estudio y métodos de investigación. *Gestiopolis*.<https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/05/Tipos-de-estudio-y-m%C3%A9todos-de-investigaci%C3%B3n.pdf>
- Vega, G., Ávila, J. y otros. (2014). Paradigmas en la investigación: enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15)
- Velázquez, M., Díaz, F., & León, A. (2009). Pedagogía y formación docente. *Costa Rica: Colección Pedagógica de Formación Inicial de Docentes Centroamericanos*, 1, 1-132. http://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_45.pdf
- Valencia, S. (2002). *La empatía en el discurso escolar como factor de impacto en la escucha y comunicación de los docentes de la escuela primaria Justicia Social: un estudio de caso*. [Tesis de grado]. Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/628823/EGE0000002718.pdf?sequence=1>
- Vived, E. y Molina, S. (2012). Lectura fácil y comprensión de lectura en personas con discapacidad intelectual. *Prensas de la Universidad de Zaragoza*.
https://www.unebook.es/es/ebook/lectura-facil-y-comprension-lectora-en-personas-con-discapacidad-intelectual_E0002611455
- Zegarra, J. y Chino, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(3). <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v80n3/a06v80n3.pdf>
- Zorrilla, M. J. P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 126(nd). <http://114.red-88-12->

10.staticip.rimatde.net/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/aspgerales/M%20Jesus%20Perez.pdf

- Zuluaga, J. B., Marín, L., & Becerra, A. (2018). Teoría de la mente y empatía en niños y niñas con diagnóstico de Síndrome de Asperger. *Psicogente*, 21(39), 88-101. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-01372018000100088&script=sci_abstract&tlng=en
- Zúñiga, G., & Sirley, L. (2014). *Procesos de comprensión lectora en personas autistas basados en comunicación aumentativa y alternativa*. [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1647021>
- Zúñiga, A., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, 92-108. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>

Anexos

Anexo# 1 Cuadro de Concordancia

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN (CIDE)

DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA

LICENCIATURA EN PEGAGOIA CON ENFASES EN DIDACTICA CÓDIGO DE LA CARRERA: 100614

CUADRO EN CONCORDANCIA

Tema: El desarrollo de la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios de un grupo de estudiantes de secundaria con TEA del Liceo de Moravia ubicado en la provincia de San José durante en el ciclo lectivo 2020-2021.

Objetivo general: Contribuir en la mejora de la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios de dos estudiantes de secundaria con TEA del Liceo de Moravia ubicado en la provincia de San José durante el ciclo lectivo 2020-2021, mediante la formulación de una estrategia didáctica desde la Enseñanza del Español.

Problema de investigación: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios de un grupo de dos estudiantes de secundaria con TEA del Liceo de Moravia ubicado en la provincia de San José durante el ciclo lectivo 2020-2021?

Objetivos específicos	Ejes temáticos	Categorías de análisis (conceptos claves)	Sustento conceptual pedagógico	Vínculo con labor docente	Estrategia metodológica	Participantes y fuentes para utilizar	Referentes bibliográficos (autores)	Técnicas o Instrumentos
1. Determinar las principales características socioeducativas del grupo de estudiantes con TEA que forman parte de la investigación.	-Principales características socioeducativas del grupo de estudiantes con TEA.	-TEA grado tres. -Características socioeducativas.	Pedagogía de la empatía.	-Inclusión de los estudiantes con TEA. -Mejora de la didáctica del español.	Recopilación y procesamiento de información cualitativa sobre las características del grupo participantes.	Testimonio de estudiantes con TEA, los padres y docentes de español a cargo de los estudiantes.	Poner solo 3 o 4 e indicar que para más detalle ver antecedentes y marco teórico.	-La observación no participante. -Entrevistas semi-estructuradas.
2. Describir las condiciones que experimentan los estudiantes de secundaria con TEA en el proceso de comprensión de lectura de textos literarios y no literarios en la asignatura de español.	- Principales aspectos comprensión de lectura de textos literarios y no literarios del nivel seleccionado. -Condiciones que experimentan los estudiantes	-Textos literarios y no literarios. (Marco teórico) -Comprensión de lectura. -Condicionantes de comprensión lectora con estudiantes con TEA. (Metodología)	Pedagogía de la empatía.	-Inclusión de los estudiantes con TEA. -Mejora de la didáctica del español.	Triangulación de la información brindada por los estudiantes, padres y docentes. -Análisis de los resulta datos de la prueba de comprensión lectora.	Estudiantes con TEA, los padres y docentes de español a cargo de los estudiantes.	Poner solo 3 o 4 e indicar que para más detalle ver antecedentes y marco teórico.	-Entrevista semi estructurada. - Prueba de comprensión lectora.

	con TEA en comprensión de lectura de textos. -Diferenciación de Enseñanza y Aprendizaje.							
3. Generar una estrategia didáctica que permita el mejoramiento de la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios en estudiantes de secundaria con TEA en la asignatura de español.	-Proceso de construcción de los elementos por considerar en la propuesta. -Elaboración de la propuesta de estrategia. -Posibles ventajas y retos de la propuesta.	-TEA y textos literarios y no literarios. -Comprensión lectora. -Estrategia didáctica. Enseñanza y aprendizaje.	Pedagogía de la empatía.	-Inclusión de los estudiantes con TEA. -Mejora de comprensión lectora.	Triangulación de la bibliografía disponible, aportes participantes y resultados de la prueba de comprensión lectora.	Bibliografía disponible, participantes y prueba de comprensión lectora.	Poner solo 3 o 4 e indicar que para más detalle ver antecedentes y marco teórico.	-Fichas bibliográficas. -Entrevistas semiestructurada. - Prueba de comprensión lectora.

Anexo # 2 Permisos

Carta de solicitud para realizar la investigación en el Liceo de Moravia

Heredia 10 de setiembre del 2020

Liceo de Moravia

Msc. Víctor Hugo Chaves Quirós

Estimado Director

El propósito de esta misiva es solicitar su autorización para que las estudiantes de nuestro programa de Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Didáctica: **Débora Madrigal Jiménez (cédula: 116350054 / teléfono: 84533952) y Amanda Garita Matamoros (cédula: 116310086 / teléfono: 61044316)**, puedan realizar su investigación de tesis en su prestigiosa institución.

Es necesario aclarar que para el desarrollo de su trabajo se utilizarán consentimientos informados para cada una de las personas participantes. En el caso de los menores de edad, se solicitará el permiso de participación de las personas adultas encargados de ellos donde se informará sobre los objetivos, dinámica y la manera cómo se tratará la información.

Es preciso indicar que debido a la emergencia nacional provocada por el COVID-19, **la aplicación de instrumentos será totalmente de forma virtual con algunos de los miembros de su equipo docente y administrativo, y con el grupo de estudiantes seleccionada que participará en el estudio.** Por esta razón, todos los instrumentos y técnicas serán realizados de manera remota mediante diversas herramientas digitales sin la necesidad de tener que reunirse con ningún estudiante o personero dentro o fuera de la institución.

La investigación se titula:

Tema de Tesis:

Desarrollo de la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios en un grupo de estudiantes con TEA de tercer ciclo en un colegio diurno académico de la provincia de San José durante el ciclo lectivo 2020

Dicho trabajo se enfoca:

En generar una estrategia didáctica enfocada en la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios para estudiantes con Espectro Autismo (TEA). A continuación, se detallarán las implicaciones de emprender este trabajo de investigación en el centro educativo. En primer lugar, hay que determinar los participantes, los cuales se espera que sean al menos dos estudiantes con TEA de Secundaria (se esperaría que pudieran ser tres), con su encargado legal y sus respectivos profesores de español, además de la participación de uno o dos administrativos que puedan apoyar con datos valiosos.

En segundo lugar, se procederá describir la metodología que se empleará para obtener la información en el proceso de interacción con los participantes. Se realizarán entrevistas a todos los participantes, las cuales son semiestructuradas (ya vienen preestablecidas las preguntas abiertas, pero se flexibilizan según la dinámica de la entrevista); los encargados legales, docentes y administrativos deberán responder solo a una entrevista, mientras que los estudiantes responderán dos pequeñas entrevistas a lo largo de todo el proceso (una en cada momento específico que se explicarán a continuación).

En cuanto al proceso que realizarán los estudiantes en esta investigación, ellos se enfrentarán a una prueba de comprensión de lectura que incluye dos textos literarios y dos no literarios con sus respectivas preguntas. Cabe destacar que esta prueba se ejecutará en varias sesiones, con el fin de que el estudiante no se sienta saturado ni presionado. La prueba se realizará en compañía de las estudiantes investigadoras de manera oral o escrita, según la preferencia del estudiante. Asimismo, los jóvenes responderán a una entrevista antes y a otra después de la prueba.

Con respecto a los medios que se utilizarán para recopilar la información brindada por los participantes, se emplearán las videoconferencias por medio de la plataforma Zoom, las cuales serán grabadas para respaldar la información para su posterior sistematización; hay que aclarar que estas grabaciones serán usadas solo con fines académicos y solo las investigadoras tendrán acceso a esas grabaciones. Además, de ser aprobado el ingreso a la institución para emprender esta investigación, se remitirá a los encargados legales de los estudiantes, a los docentes y a los administrativos un permiso de consentimiento informado, para contar con la autorización de ellos para ser sometidos a las diferentes acciones que implica el proceso de investigación.

En definitiva, este tipo de iniciativas son de gran relevancia para la creación de nuevos saberes y para la mejora praxis didáctica en el país, por lo que agradecemos su valiosa ayuda al respecto.

Saludos cordiales,

M.Ed. Edgar Martín Vargas Ávila

Tutor de tesis y profesor de la División de Educología de la Universidad Nacional de Costa Rica

Teléfono: 8890-4479

Correo electrónico: edgar.vargas.avila@una.cr

Anexo# 3 Consentimientos informados

Universidad Nacional de Costa Rica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educología
Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica

Consentimiento informado para padres de familia o encargados legales

Estimados señores:

El presente documento tiene el propósito de brindarle información sobre la investigación que se desarrollará en el Liceo de Moravia. El objetivo principal es comprender la influencia que el Trastorno del Espectro Autista puede generar en el proceso de comprensión lectora de textos literarios y no literarios; además, se pretende sugerir una estrategia didáctica que logre ayudar a estudiantes con esta condición en la asignatura de Español. Debido a que su hijo está diagnosticado con este trastorno, sería de gran ayuda para este trabajo de investigación

contar con la participación del estudiante y de su persona como encargado legal del(la) mismo(a). Asimismo, todos los datos recolectados serán meramente utilizados para fines académicos y educativos, por ende, no implica ganancias económicas de ningún tipo tanto para los participantes como para el cuerpo investigativo.

Cabe rescatar que la participación es totalmente voluntaria; en el momento que lo deseen tienen la libertad de retirarse del proceso investigativo, ya que se respetará la dignidad e integridad de cada uno de los participantes. Los datos suministrados serán exclusivamente manejados por el equipo investigador y no se divulgarán los nombres de los participantes, por ende, se colocarán seudónimos.

Por lo anterior, solicitamos muy respetuosamente su autorización y consentimiento para que su hijo o hija pueda participar de esta investigación. A partir de la explicación anterior, se le pide que considere detenidamente las siguientes implicaciones que conllevará el proceso de investigación y marque con una equis (x) las acciones con las cuales está de acuerdo que se lleven a cabo.

() Permiso para que se le realice una entrevista a su hijo(a) para comprender cuál es su perspectiva en relación con su proceso de comprensión lectora de textos literarios y no literarios.

() Permiso para que su hijo(a) realice una prueba en la que se obtendrán resultados sobre sus habilidades y limitaciones en la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios. Esta prueba se adaptará a las necesidades particulares de su hijo(a).

() Autorizo que mi hijo (a) pueda recibir correos electrónicos, mensajería instantánea o simple (Whatsapp, Telegram o SMS). Todos estos mensajes se enviarán de lunes a viernes de 7 a 4 p.m. para fines meramente académicos.

() Permiso para que su hijo sea grabado(a), por medio de Zoom, de manera que las investigadoras sean las únicas responsables legales de acceder al material con fines académicos ya acordados.

() Permiso para que usted como encargado legal del (la) estudiante sea grabado(a), por medio de Zoom, de manera que las investigadoras sean las únicas responsables legales de acceder al material con fines académicos ya acordados.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, si a pesar de las condiciones está de acuerdo en que usted y su hijo(a) participen en esta investigación, con el fin de contribuir a que otros jóvenes en su misma condición puedan ser comprendidos y apoyados en el ámbito educativo, por favor, proceda a llenar con sus datos la siguiente declaración:

Yo _____ con número de cédula
_____, encargado(a) legal del(la) estudiante
_____ permito mi participación y
la de mi hijo(a) en la presente labor de investigación para ayudar a los estudiantes con
Trastorno Espectro Autista en el ámbito educativo. Doy este consentimiento el día _____
del mes _____ en el año _____ ubicado en _____.

Firma del(la) encargado(a) legal del estudiante

Universidad Nacional de Costa Rica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educología
Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica

Consentimiento informado para los docentes de Español

Estimado señor(a) profesor(a):

El presente documento tiene el propósito de brindarle información sobre la investigación que se desarrollará en el Liceo de Moravia. El objetivo principal es comprender la influencia que el Trastorno del Espectro Autista puede generar en el proceso de comprensión lectora de textos literarios y no literarios; además, se pretende sugerir una estrategia didáctica que logre ayudar a estudiantes con esta alteración en su neurodesarrollo. Debido a que usted día a día en su práctica docente se interrelaciona con estudiantes TEA, sería de gran ayuda para este trabajo de investigación contar con su participación. Asimismo, todos los datos recolectados serán meramente utilizados para fines académicos y educativos, por ende, no implica ganancias económicas de ningún tipo tanto para los participantes como para el cuerpo investigativo.

Cabe rescatar que la participación es totalmente voluntaria; en el momento que lo deseen tienen la libertad de retirarse del proceso investigativo, ya que se respetará la dignidad e integridad de cada uno de los participantes. Los datos suministrados serán exclusivamente manejados por el equipo investigador y no se divulgarán los nombres de los participantes, solamente si la persona colaboradora lo autoriza.

A partir de la explicación anterior, se le pide que considere detenidamente las siguientes implicaciones que conllevará el proceso de investigación y marque con una equis (x) las acciones con las cuales está de acuerdo que se lleven a cabo.

- () Permiso para que se revele su identidad como docente de dicha institución, en caso de no querer brindar su nombre real se utilizarán seudónimos.
- () Permiso para que se le realice una entrevista semiestructurada, para conocer acerca de su perspectiva en relación con el proceso de estos estudiantes en la comprensión lectora de textos literarios y no literarios.
- () Permiso para ser grabado(a), por medio de Zoom, de manera que las investigadoras sean las únicas responsables legales de acceder al material con fines académicos ya acordados.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, si a pesar de las condiciones está de acuerdo en participar con el fin de contribuir a que otros jóvenes que se encuentren en esta misma condición puedan ser comprendidos y apoyados en el ámbito educativo, por favor, proceda a llenar con sus datos la siguiente declaración:

Yo _____ con número de cédula _____
como docente de la asignatura de Español permito mi participación en la presente labor de

investigación para ayudar a los estudiantes con TEA el ámbito educativo. Doy este consentimiento el día _____ del mes _____ en el año _____ ubicado en _____.

Firma del(la) docente de la institución

Universidad Nacional de Costa Rica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educología
Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica

Consentimiento informado para la persona que forma parte del Comité de Apoyo

Estimada señora:

El presente documento tiene el propósito de brindarle información sobre la investigación que se desarrollará en el Liceo de Moravia. El objetivo principal es comprender la influencia que el Trastorno del Espectro Autista puede generar en el proceso de comprensión lectora de textos literarios y no literarios; además, se pretende sugerir una estrategia didáctica que logre ayudar a estudiantes con esta condición en la asignatura de Español. Debido a que su persona forma parte del Comité de Apoyo de la institución y se ha interrelacionado con estudiantes que presentan este trastorno, sería de gran ayuda para dicha investigación contar con su participación. Asimismo, todos los datos recolectados serán meramente utilizados para fines académicos y educativos, por ende, no implica ganancias económicas de ningún tipo tanto para los participantes como para el cuerpo investigativo.

Cabe rescatar que la participación es totalmente voluntaria; en el momento que lo deseen tienen la libertad de retirarse del proceso investigativo, ya que se respetará la dignidad e integridad de cada uno de los participantes. Los datos suministrados serán exclusivamente manejados por el equipo investigador y no se divulgarán los nombres de los participantes, solamente si la persona colaboradora lo autoriza.

A partir de la explicación anterior, se le pide que considere detenidamente las siguientes implicaciones que conllevará el proceso de investigación y marque con una equis (x) las acciones con las cuales está de acuerdo que se lleven a cabo.

() Permiso para que se revele su identidad como parte del Comité de Apoyo de la institución, en caso de no querer brindar su nombre real se utilizarán seudónimos.

() Permiso para que se le realice una entrevista semiestructurada, de forma que se logre comprender cuál es su perspectiva en relación con el tipo de apoyos brindados por la institución y/o sugeridos por usted y las diferentes características socioeducativas que presentan los estudiantes.

() Permiso para ser grabada, por medio de Zoom, de manera que las investigadoras sean las únicas responsables legales de acceder al material para fines académicos ya acordados.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, si a pesar de las condiciones está de acuerdo en participar en esta investigación, con el fin de contribuir a que otros jóvenes TEA puedan ser comprendidos y apoyados en el ámbito educativo, por favor, proceda a llenar con sus datos la siguiente declaración:

Yo _____ con número de cédula _____ como parte del Comité de Apoyo permito mi participación en la presente labor de investigación, para ayudar a los estudiantes con esta condición en el ámbito educativo. Doy este consentimiento el día _____ del mes _____ en el año _____ ubicado en _____.

Firma del(la) encargado(a) del Comité de Apoyo

Anexo# 4 Entrevistas semiestructuradas a los participantes de la investigación.

Universidad Nacional de Costa Rica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Licenciatura en Pedagogía con énfasis en didáctica
Investigadoras: Débora Madrigal Jiménez
Amanda Garita Matamoros

Entrevista semiestructurada#1: Diseñada para los estudiantes participantes de la investigación

En la presente entrevista, se pretende visualizar cuáles fueron las experiencias vividas por los estudiantes al haber aplicado la prueba de comprensión lectora, diseñada especialmente para jóvenes que presentan el Trastorno del Espectro Autista (TEA) como también otros elementos psicosociales y educativos propios del discente.

Nombre _____

Centro educativo _____

Nivel _____ Fecha _____

1. ¿Cuáles son sus intereses y pasatiempos?

2. ¿En qué escuela estudió?
3. ¿Dónde vive usted y su familia?
4. ¿Vive usted con ambos padres?
5. ¿Cómo se siente dentro de la institución educativa?
6. ¿Cómo describe usted su relación con sus compañeros de sección y con los profesores?
7. ¿De qué manera su familia apoya el desarrollo de sus estudios?
8. ¿Le gusta la lectura?
9. ¿Cuál es el tipo de lectura que más le gusta?
10. ¿Qué aspectos le parecen difíciles de la comprensión de lectura?
11. ¿Cuáles textos son o han sido de su interés?
12. ¿Cómo le gustaría que fueran las clases de Español, en especial cuando deben leer un texto?

(Segunda parte)

0. ¿Cómo se sintió al realizar la prueba de comprensión lectora?
0. ¿Cuáles fueron los puntos que más se le dificultaron en la realización de la prueba de comprensión lectora?
0. ¿Usted opina que la prueba de comprensión lectora ha sido una buena herramienta para identificar en qué aspectos de la lectura puede mejorar?
0. ¿Cómo considera usted que se puede mejorar su comprensión lectora?

Universidad Nacional de Costa Rica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Licenciatura en Pedagogía con énfasis en didáctica
Investigadoras: Débora Madrigal Jiménez
Amanda Garita Matamoros

Entrevista Semiestructurada #2: Diseñada para encargados legales de estudiantes con TEA

En la presente entrevista se realizarán un conjunto de preguntas en torno al contexto en el que viven los estudiantes y las experiencias vividas por los padres de familia o encargados de los estudiantes que presentan el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Nombre _____

Edad _____ Fecha _____

1. ¿A qué profesión u oficio se dedica?

2. ¿A dónde viven usted y su familia?
3. ¿Cómo está conformada su familia?
4. ¿Cuántas personas en su casa trabajan y a qué se dedica cada uno?
5. ¿En cuál escuela estudió su hijo (a)?
6. ¿Desde cuándo le diagnosticaron la condición de TEA?
7. ¿Cómo fue el proceso al inicio con las maestras o profesores?
8. ¿Cómo ha sido la experiencia para usted y su familia ante esta situación?
9. ¿Cuáles han sido algunos de los retos que han enfrentado?
10. ¿Cómo es la relación que tiene su hijo(a) TEA con cada uno de los miembros de su familia?
11. ¿Cómo describiría a su hijo(a)?
12. ¿Cuáles son las principales debilidades y fortalezas en su hijo(a)?
13. ¿Cómo visualiza el desempeño de su hijo(a) en el ámbito educativo?
14. ¿Cuál es la asignatura que más se le facilita y cuál se le dificulta más al estudiante?
15. ¿Cómo ha apoyado a su hijo(a) para salir adelante con sus estudios?
16. ¿A su hijo(a) le gusta leer? Si es así, ¿qué tipo de textos le gustan?
17. ¿Cómo se desempeña su hijo(a) cuando le corresponde leer y comprender un texto?
18. A partir de su experiencia, ¿cómo considera usted que se podría ayudar a su hijo(a) a leer y comprender mejor un texto?

Entrevista Semiestructurada#3: Diseñada para profesores de Español de estudiantes con TEA

La presente entrevista consta de un conjunto de preguntas relacionadas con el proceso de aprendizaje de los estudiantes TEA a raíz de la experiencia vivida por los docentes de la asignatura de Español.

Nombre _____

Centro educativo _____

1. ¿Cuántos años tiene de laborar? ¿Cómo describiría su experiencia docente?
2. ¿Cuánto tiempo le ha impartido lecciones al estudiante?
3. ¿Alguna vez había tenido un estudiante con TEA anteriormente?
4. ¿Cómo ha sido su experiencia como docente de un estudiante diagnosticado con TEA?
5. ¿Cuáles han sido las implicaciones de tener un estudiante con esta condición?
6. ¿Cómo se desempeña este estudiante en su asignatura?
7. ¿Cuáles son los elementos de la asignatura que más se le dificultan?
8. ¿Qué tipo de apoyos debe brindarle al estudiante para salir adelante con el proceso de aprendizaje en su asignatura?
9. ¿Cuáles han sido los mayores retos que ha tenido que enfrentar al trabajar con este estudiante?

10. ¿Cómo se desempeña el estudiante en el proceso de leer y comprender un texto?
11. ¿Cuáles son los textos que más comprende el estudiante?
12. ¿Cuáles tipos de lecturas son más difíciles para el estudiante?
13. ¿Cuáles son los aspectos que este estudiante debe mejorar en el área de la comprensión de lectura?
14. En su experiencia, ¿Cuáles estrategias se podrían implementar para mejorar el aprendizaje de la comprensión lectora de los estudiantes con TEA?

Entrevista Semiestructurada 4#: persona docente a cargo del Comité de Apoyo de la Institución educativa

En la presente entrevista, se pretende visualizar cuáles fueron las experiencias vividas por la persona docente a cargo del Comité de apoyo al conocer las diferentes características socioeducativas de los estudiantes que presentan el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Nombre _____

Centro educativo _____

1. ¿Cuántos años tiene de laborar como parte del Comité de Apoyo? ¿Cómo ha sido su experiencia del Comité de Apoyo?
2. ¿Cuáles han sido los mayores retos que ha experimentado como parte del Comité de Apoyo?
3. ¿Alguna vez había apoyado a estudiantes con TEA?
4. ¿Cómo ha sido su experiencia con esta población de estudiantes?
5. ¿Cuáles han sido los mayores desafíos que ha tenido que enfrentar al trabajar con estos estudiantes?
6. ¿Desde cuándo sabe usted que el Liceo ha recibido estudiantes con TEA?
7. ¿Cuáles han sido las implicaciones de tener a estudiantes con esta condición en el educativo?
8. ¿Cómo ha visualizado usted que se desempeñan estos estudiantes en las diferentes asignaturas?
9. ¿Cómo valoraría usted el apoyo que los padres de familia les brindan a los estudiantes con TEA?
10. ¿Cuáles son los aspectos socioeducativos que ha detectado en los estudiantes?
11. De los aspectos anteriores, ¿cuáles considera son los que más repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las diferentes asignaturas?

12. De acuerdo con los informes o reportes brindados por el cuerpo docente, ¿cómo se desempeñan los estudiantes con TEA en la asignatura de Español?
13. ¿Qué tipo de apoyos brinda la institución a estos estudiantes para que logren salir adelante con el proceso de aprendizaje en el área de Español?
14. ¿Cómo valora usted dichos apoyos brindados por el centro educativo para los estudiantes TEA?
15. En su experiencia como parte del Comité de Apoyo y docente de Español, ¿qué metodología o estrategias se le pueden brindar a estos estudiantes para mejorar su comprensión lectora?

Anexo# 5 Prueba de Comprensión lectora

Universidad Nacional de Costa Rica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica
Investigadoras: Débora Madrigal Jiménez y Amanda Garita Matamoros

Prueba de comprensión lectora (Se realizará mediante acompañamiento por medio de vía Zoom)

Nombre del estudiante _____

Nivel _____ Fecha _____

INSTRUCCIONES GENERALES:

El presente documento es una prueba que pretende evaluar las habilidades relacionadas con la lectura y comprensión de textos literarios y no literarios. Responda de forma clara y ordenada lo que se le solicita, en relación con cada texto. Sus respuestas pueden ser brindadas de forma escrita (digital o mano) o bien de forma oral (por videoconferencia o a través de audios).

Textos literarios

Texto #1: “Es que somos muy pobres”

Juan Rulfo

Aquí todo va de mal en peor. La semana pasada se murió mi tía Jacinta, y el sábado, cuando ya la habíamos enterrado y comenzaba a bajársenos la tristeza, comenzó a llover como nunca. A mi papá eso le dio coraje, porque toda la cosecha de cebada estaba asoleándose en el solar. Y el aguacero llegó de repente, en

grandes olas de agua, sin darnos tiempo ni siquiera a esconder aunque fuera un manojo; lo único que pudimos hacer, todos los de mi casa, fue estarnos arrimados debajo del tejabán, viendo cómo el agua fría que caía del cielo quemaba aquella cebada amarilla tan recién cortada.

Y apenas ayer, cuando mi hermana Tacha acababa de cumplir doce años, supimos que la vaca que mi papá le regaló para el día de su santo se la había llevado el río

El río comenzó a crecer hace tres noches, a eso de la madrugada. Yo estaba muy dormido y, sin embargo, el estruendo que traía el río al arrastrarse me hizo despertar en seguida y pegar el brinco de la cama con mi cobija en la mano, como si hubiera creído que se estaba derrumbando el techo de mi casa. Pero después me volví a dormir, porque reconocí el sonido del río y porque ese sonido se fue haciendo igual hasta traerme otra vez el sueño.

Cuando me levanté, la mañana estaba llena de nublazones y parecía que había seguido lloviendo sin parar. Se notaba en que el ruido del río era más fuerte y se oía más cerca. Se olía, como se huele una quemazón, el olor a podrido del agua revuelta.

A la hora en que me fui a asomar, el río ya había perdido sus orillas. Iba subiendo poco a poco por la calle real, y estaba metiéndose a toda prisa en la casa de esa mujer que le dicen la Tambora. El chapaleo del agua se oía al entrar por el corral y al salir en grandes chorros por la puerta. La Tambora iba y venía caminando por lo que era ya un pedazo de río, echando a la calle sus gallinas para que se fueran a esconder a algún lugar donde no les llegara la corriente.

Y por el otro lado, por donde está el recodo, el río se debía de haber llevado, quién sabe desde cuándo, el tamarindo que estaba en el solar de mi tía Jacinta, porque ahora ya no se ve ningún tamarindo. Era el único que había en el pueblo, y por eso nomás la gente se da cuenta de que la creciente esta que vemos es la más grande de todas las que ha bajado el río en muchos años.

Mi hermana y yo volvimos a ir por la tarde a mirar aquel amontonadero de agua que cada vez se hace más espesa y oscura y que pasa ya muy por encima de donde debe estar el puente. Allí nos estuvimos horas y horas sin cansarnos viendo la cosa aquella. Después nos subimos por la barranca, porque queríamos oír bien lo que decía la gente, pues abajo, junto al río, hay un gran ruidazal y sólo se ven las bocas de muchos que se abren y se cierran y como que quieren decir algo; pero no se oye nada. Por eso nos subimos por la barranca, donde también hay gente mirando el río y contando los perjuicios que ha hecho. Allí fue donde supimos que el río se había llevado a la Serpentina, la vaca esa que era de mi hermana Tacha porque mi papá se la regaló para el día de su cumpleaños y que tenía una oreja blanca y otra colorada y muy bonitos ojos.

No acabo de saber por qué se le ocurriría a la Serpentina pasar el río este, cuando sabía que no era el mismo río que ella conocía de a diario. La Serpentina nunca fue tan atarantada. Lo más seguro es que ha de haber venido dormida para dejarse matar así nomás por nomás. A mí muchas veces me tocó despertarla cuando le abría la puerta del corral porque si no, de su cuenta, allí se hubiera estado el día entero con los ojos cerrados, bien quieta y suspirando, como se oye suspirar a las vacas cuando duermen.

Y aquí ha de haber sucedido eso de que se durmió. Tal vez se le ocurrió despertar al sentir que el agua pesada le golpeaba las costillas. Tal vez entonces se asustó y trató de regresar; pero al volverse se encontró entreverada y acalambrada entre aquella agua negra y dura como tierra corrediza. Tal vez bramó pidiendo que le ayudaran. Bramó como sólo Dios sabe cómo.

Yo le pregunté a un señor que vio cuando la arrastraba el río si no había visto también al becerrito que andaba con ella. Pero el hombre dijo que no sabía si lo había visto. Sólo dijo que la vaca manchada pasó patas arriba muy cerquita de donde él estaba y que allí dio una voltereta y luego no volvió a ver ni los cuernos ni las patas ni ninguna señal de vaca. Por el río rodaban muchos troncos de árboles con todo y raíces y él estaba muy ocupado en sacar leña, de modo que no podía fijarse si eran animales o troncos los que arrastraba.

Nomás por eso, no sabemos si el becerro está vivo, o si se fue detrás de su madre río abajo. Si así fue, que Dios los ampare a los dos.

La apuración que tienen en mi casa es lo que pueda suceder el día de mañana, ahora que mi hermana Tacha se quedó sin nada. Porque mi papá con muchos trabajos había conseguido a la Serpentina, desde que era una vaquilla, para dársela a mi hermana, con el fin de que ella tuviera un capitalito y no se fuera a ir de piruja como lo hicieron mis otras dos hermanas, las más grandes.

Según mi papá, ellas se habían echado a perder porque éramos muy pobres en mi casa y ellas eran muy retobadas. Desde chiquillas ya eran rezongonas. Y tan luego que crecieron les dio por andar con hombres de lo peor, que les enseñaron cosas malas. Ellas aprendieron pronto y entendían muy bien los chiflidos, cuando las llamaban a altas horas de la noche. Después salían hasta de día. Iban cada rato por agua al río y a veces, cuando uno menos se lo esperaba, allí estaban en el corral, revolcándose en el suelo, todas encueradas y cada una con un hombre trepado encima.

Entonces mi papá las corrió a las dos. Primero les aguantó todo lo que pudo; pero más tarde ya no pudo aguantarlas más y les dio carrera para la calle. Ellas se fueron para Ayutla o no sé para dónde; pero andan de pirujas.

Por eso le entra la mortificación a mi papá, ahora por la Tacha, que no quiere vaya a resultar como sus otras dos hermanas, al sentir que se quedó muy pobre viendo la falta de su vaca, viendo que ya no va a tener con qué entretenerse mientras le da por crecer y pueda casarse con un hombre bueno, que la pueda querer para siempre. Y eso ahora va a estar difícil. Con la vaca era distinto, pues no hubiera faltado quién se hiciera el ánimo de casarse con ella, sólo por llevarse también aquella vaca tan bonita.

La única esperanza que nos queda es que el becerro esté todavía vivo. Ojalá no se le haya ocurrido pasar el río detrás de su madre. Porque si así fue, mi hermana Tacha está tantito así de retirado de hacerse piruja. Y mamá no quiere.

Mi mamá no sabe por qué Dios la ha castigado tanto al darle unas hijas de ese modo, cuando en su familia, desde su abuela para acá, nunca ha habido gente mala. Todos fueron criados en el temor de Dios y eran muy obedientes y no le cometían irreverencias a nadie. Todos fueron por el estilo. Quién sabe de dónde les vendría a ese par de hijas suyas aquel mal ejemplo. Ella no se acuerda. Le da vueltas a todos sus recuerdos y no ve claro dónde estuvo su mal o el pecado de

nacerle una hija tras otra con la misma mala costumbre. No se acuerda. Y cada vez que piensa en ellas, llora y dice: “Que Dios las ampare a las dos.”

Pero mi papá alega que aquello ya no tiene remedio. La peligrosa es la que queda aquí, la Tacha, que va como palo de ocote crece y crece y que ya tiene unos comienzos de senos que prometen ser como los de sus hermanas: puntiagudos y altos y medio alborotados para llamar la atención.

-Sí -dice-, le llenará los ojos a cualquiera dondequiera que la vean. Y acabará mal; como que estoy viendo que acabará mal.

Ésa es la mortificación de mi papá.

Y Tacha llora al sentir que su vaca no volverá porque se la ha matado el río. Está aquí a mi lado, con su vestido color de rosa, mirando el río desde la barranca y sin dejar de llorar. Por su cara corren chorretes de agua sucia como si el río se hubiera metido dentro de ella.

Yo la abrazo tratando de consolarla, pero ella no entiende. Lloro con más ganas. De su boca sale un ruido semejante al que se arrastra por las orillas del río, que la hace temblar y sacudirse todita, y, mientras, la creciente sigue subiendo. El sabor a podrido que viene de allá salpica la cara mojada de Tacha y los dos pechitos de ella se mueven de arriba abajo, sin parar, como si de repente comenzaran a hincharse para empezar a trabajar por su perdición.

I PARTE: NIVEL LITERAL DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA

A continuación se le presentan una serie de preguntas que remiten al contenido literal o explícito en el del cuento, responda de forma clara y ordenada.

1. ¿Qué personaje del cuento narra la historia?

0. ¿A qué se dedicaban las hermanas mayores de Tacha?

0. ¿Cómo se llamaba la vaca de Tacha que se llevó el río?

4. ¿Qué sucede con Tacha al final del texto?

II PARTE: ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este apartado deberá demostrar su comprensión del texto a través de la comprensión y síntesis de lo leído.

1. Los siguientes fragmentos del cuento aparecen en desorden, organícelo y enumérelo de forma cronológica (de 1-4) en los espacios en blanco, según el texto leído.

Mi hermana y yo volvimos a ir por la tarde a mirar aquel amontonadero de agua que cada vez se hace más espesa y oscura y que pasa ya muy por encima de donde debe estar el puente. Allí nos estuvimos horas y horas sin cansarnos viendo la cosa aquella.

A mi papá eso le dio coraje, porque toda la cosecha de cebada estaba asoleándose en el solar. Y el aguacero llegó de repente, en grandes olas de agua, sin darnos tiempo ni siquiera a esconder aunque fuera un manojo; lo único que pudimos hacer, todos los de mi casa, fue estarnos arrimados debajo del tejabán, viendo cómo el agua fría que caía del cielo quemaba aquella cebada amarilla tan recién cortada.

Y apenas ayer, cuando mi hermana Tacha acababa de cumplir doce años, supimos que la vaca que mi papá le regaló para el día de su santo se la había llevado el río

Aquí todo va de mal en peor. La semana pasada se murió mi tía Jacinta, y el sábado, cuando ya la habíamos enterrado y comenzaba a bajársenos la tristeza, comenzó a llover como nunca.

2. Haga un resumen sobre los infortunios (problemas) de Tacha.

III. PARTE: NIVEL INFERENCIAL

Responda las siguientes preguntas desde su propia percepción acerca del cuento. Debe sustentar sus respuestas a partir de argumentos concretos.

1. ¿Cuál es la principal problemática representada en el cuento? Justifique su respuesta con base en el texto.

0. Según su punto de vista, ¿qué significa el río en la historia?

0. ¿Para usted qué significa la desaparición de la vaca en el río?



0. ¿Cuál es la visión de mundo (opinión) que tiene el narrador en relación con la situación que está viviendo?

5. El siguiente cuadro presenta en la columna izquierda varios fragmentos de la obra y al lado derecho aparece un espacio en blanco donde deberá colocar los temas que aparecen en el texto. Conteste según su punto de vista.

Fragmentos	Temas
<p>Aquí todo va de mal en peor. La semana pasada se murió mi tía Jacinta, y el sábado, cuando ya la habíamos enterrado y comenzaba a bajársenos la tristeza, comenzó a llover como nunca. A mi papá eso le dio coraje, porque toda la cosecha de cebada estaba asoleándose en el solar. Y el aguacero llegó de repente, en grandes olas de agua, sin darnos tiempo ni siquiera a esconder aunque fuera un manojo; lo único que pudimos hacer, todos los de mi casa, fue estarnos arrimados debajo del tejabán, viendo cómo el agua fría que caía del cielo quemaba aquella cebada amarilla tan recién cortada.</p>	
<p>“Mi mamá no sabe por qué Dios la ha castigado”</p>	
<p>Según mi papá, ellas se habían echado a perder porque éramos muy pobres en mi casa y ellas eran muy retobadas. Desde chiquillas ya eran rezongonas. Y tan luego que crecieron les dio por andar con hombres de lo peor, que les enseñaron cosas malas. Ellas aprendieron pronto y entendían muy bien los chiflidos, cuando las llamaban a altas horas de la noche. Después salían hasta de día. Iban cada rato por agua al río y a veces, cuando uno menos se lo esperaba, allí estaban en el corral, revolcándose en el suelo, todas encueradas y cada una con un hombre trepado encima.</p>	

Texto #2: “Clarisa” de Isabel Allende

Clarisa

Isabel Allende

Clarisa nació cuando aún no existía la luz eléctrica en la ciudad, vio por televisión al primer astronauta levitando sobre la superficie de la luna y se murió de asombro cuando llegó el Papa de visita y le salieron al encuentro los homosexuales disfrazados de monjas. Había pasado la infancia entre matas de helechos y corredores alumbrados por candiles de aceite. Los días transcurrían lentos en aquella época. Clarisa nunca se adaptó a los sobresaltos de los días de hoy, siempre me pareció que estaba detenida en el aire color sepia de un retrato de otro siglo. Supongo que alguna vez tuvo cintura virginal, porte gracioso y perfil de medallón, pero cuando yo la conocí ya era una anciana algo estafalaria, con los hombros alzados como dos suaves jorobas y su noble cabeza coronada por un quiste sebáceo, como un huevo de paloma, alrededor del cual ella enrollaba sus cabellos blancos. Tenía una mirada traviesa y profunda, capaz de penetrar la maldad más recóndita y regresar intacta. En sus muchos años de existencia alcanzó fama de santa y después de su muerte muchos tienen su fotografía en un altar doméstico, junto a otras imágenes venerables, para pedirle ayuda en las dificultades menores, a pesar de que su prestigio de milagrera no está reconocido por el Vaticano y con seguridad nunca lo estará, porque los beneficios otorgados por ella son de índole caprichosa: no cura ciegos como Santa Lucía ni encuentra marido para las solteras como San Antonio, pero dicen que ayuda a soportar el malestar de la embriaguez, los tropiezos de la conscripción y el acecho de la soledad. Sus prodigios son humildes e improbables, pero tan necesarios como las aparatosas maravillas de los santos de catedral.

La conocí en mi adolescencia, cuando yo trabajaba como sirvienta en casa de La Señora, una dama de la noche, como llamaba Clarisa a las de ese oficio. Ya entonces era casi puro espíritu, parecía siempre a punto de despegar del suelo y salir volando por la ventana. Tenía manos de curandera y quienes no podían pagar un médico o estaban desilusionados de la ciencia tradicional esperaban turno para que ella les aliviara los dolores o los consolara de la mala suerte. Mi patrona solía llamarla para que le aplicara las manos en la espalda. De paso, Clarisa hurgaba en el alma de La Señora con el propósito de torcerle la vida y conducirla por los caminos de Dios, caminos que la otra no tenía mayor urgencia en recorrer, porque esa decisión habría descalabrado su negocio. Clarisa le entregaba el calor curativo de sus palmas por diez o quince minutos, según la intensidad del dolor, y luego aceptaba un jugo de fruta como recompensa por sus servicios. Sentadas frente a frente en la cocina, las dos mujeres charlaban sobre lo humano y lo divino, mi patrona más de lo humano y ella más de lo divino, sin traicionar la tolerancia y el rigor de las buenas maneras. Después cambié de empleo y perdí de vista a Clarisa hasta un par de décadas más tarde, en que volvimos a encontrarnos y pudimos restablecer la amistad hasta el día de hoy, sin hacer mayor caso de los diversos

obstáculos que se nos interpusieron, inclusive el de su muerte, que vino a sembrar cierto desorden en la buena comunicación.

Aun en los tiempos en que la vejez le impedía moverse con el entusiasmo misionero de antaño, Clarisa preservó su constancia para socorrer al prójimo, a veces incluso contra la voluntad de los beneficiarios, como era el caso de los chulos de la calle República, quienes debían soportar, sumidos en la mayor mortificación, las arengas públicas de esa buena señora en su afán inalterable de redimirlos. Clarisa se desprendía de todo lo suyo para darlo a los necesitados; por lo general sólo tenía la ropa que llevaba puesta y hacia el fin de su vida le resultaba difícil encontrar pobres más pobres que ella. La caridad se convirtió en un camino de ida y vuelta y ya no se sabía quién daba y quién recibía.

Vivía en un destartalado caserón de tres pisos, con algunos cuartos vacíos y otros alquilados como depósito a una licorería, de manera que una ácida pestilencia de borracho contaminaba el ambiente. No se mudaba de esa vivienda, herencia de sus padres, porque le recordaba su pasado abolengo y porque desde hacía más de cuarenta años su marido se había enterrado allí en vida, en un cuarto al fondo del patio. El hombre fue juez de una lejana provincia, oficio que ejerció con dignidad hasta el nacimiento de su segundo hijo, cuando la decepción le arrebató el interés por enfrentar su suerte y se refugió como un topo en el socavón maloliente de su cuarto. Salía muy rara vez, como una sombra huidiza, y sólo abría la puerta para sacar la bacinilla y recoger la comida que su mujer le dejaba cada día. Se comunicaba con ella por medio de notas escritas con su perfecta caligrafía y de golpes en la puerta, dos para sí y tres para no. A través de los muros de su cuarto se podían escuchar su carraspeo asmático y algunas palabrotas de bucanero que no se sabía a ciencia cierta a quién iban dirigidas.

- Pobre hombre, ojalá Dios lo llame a Su lado cuanto antes y lo ponga a cantar en un coro de ángeles -suspiraba Clarisa sin asombro de ironía; pero el fallecimiento oportuno de su marido no fue una de las gracias otorgadas por la Divina Providencia, puesto que la ha sobrevivido hasta hoy, aunque ya debe tener más de cien años, a menos que haya muerto y las toses y maldiciones que se escuchan sean sólo el eco de ayer.

Clarisa se casó con él porque fue el primero que se lo pidió y a sus padres les pareció que un juez era el mejor partido posible. Ella dejó el sobrio bienestar del hogar paterno y se acomodó a la avaricia y la vulgaridad de su marido sin pretender una fortuna mejor. La única vez que se le oyó un comentario nostálgico por los refinamientos del pasado fue a propósito de un piano de cola con el cual se deleitaba de niña. Así nos enteramos de su afición por la música y mucho más tarde, cuando ya era una anciana, un grupo de amigos le regalamos un modesto piano. Para entonces ella había pasado casi sesenta años sin ver un teclado de cerca, pero se sentó en el taburete y tocó de memoria y sin la menor vacilación un Nocturno de Chopin.

Un par de años después de la boda con el juez, nació una hija albina, quien apenas comenzó a caminar acompañaba a su madre a la iglesia. La pequeña se deslumbró en tal forma con los oropeles de la liturgia, que comenzó a arrancar los cortinajes para vestirse de obispo y pronto el único juego que le interesaba era imitar los gestos de la misa y entonar cánticos en un latín de su invención. Era retardada sin remedio, sólo pronunciaba palabras en una lengua desconocida, babeaba sin

cesar y sufría incontrolables ataques de maldad, durante los cuales debían atarla como un animal de feria para evitar que masticara los muebles y atacara a las personas. Con la pubertad se tranquilizó y ayudaba a su madre en las labores de la casa. El segundo hijo llegó al mundo con un dulce rostro asiático, desprovisto de curiosidad, y la única destreza que logró adquirir fue equilibrarse sobre una bicicleta, pero no le sirvió de mucho porque su madre no se atrevió nunca a dejarlo salir de la casa. Pasó la vida pedaleando en el patio en una bicicleta sin ruedas fija en un atril.

La anormalidad de sus hijos no afectó el sólido optimismo de Clarisa, quien los consideraba almas puras, inmunes al mal, y se relacionaba con ellos sólo en términos de afecto. Su mayor preocupación consistía en preservarlos incontaminados por sufrimientos terrenales; se preguntaba a menudo quién los cuidaría cuando ella faltara. El padre, en cambio, no hablaba jamás de ellos, se aferró al pretexto de los hijos retardados para sumirse en el bochorno, abandonar su trabajo, sus amigos y hasta el aire fresco y sepultarse en su pieza, ocupado en copiar con paciencia de monje medieval los periódicos en cuaderno de notario. Entretanto su mujer gastó hasta el último céntimo de su dote y de su herencia y luego trabajó en toda clase de pequeños oficios para mantener a la familia. Las penurias propias no la alejaron de las penurias ajenas y aun en los períodos más difíciles de su existencia no postergó sus labores de misericordia.

Clarisa poseía una ilimitada comprensión de las debilidades humanas. Una noche, cuando ya era una anciana de pelo blanco, se encontraba cosiendo en un cuarto cuando escuchó ruidos desusados en la casa. Se levantó para averiguar de qué se trataba, pero no alcanzó a salir, porque en la puerta tropezó de frente con un hombre que le puso un cuchillo en el cuello.

- Silencio, puta, o te despacho de un solo corte -la amenazó.

- No es aquí, hijo. Las damas de la noche están al otro lado de la calle, donde tienen la música.

- No te burles, esto es un asalto.

- ¿Cómo dices? -sonrió incrédula Clarisa- ¿Y qué me vas a robar a mí?

- Siéntate en esa silla, voy a amarrarte.

- De ninguna manera, hijo, puedo ser tu madre, no me faltes el respeto.

- ¡Siéntate!

- No grites, porque vas a asustar a mi marido, que está delicado de salud.

Y de paso guarda el cuchillo, que puedes herir a alguien -dijo Clarisa.

- Oiga, señora, yo vine a robar -masculló el asaltante desconcertado.

- No, esto no es un robo. Yo no te voy a dejar que cometas un pecado. Te voy a dar algo de dinero por mi propia voluntad. No me lo estás quitando, te lo estoy dando, ¿está claro? -fue a su cartera y sacó lo que le quedaba para el resto de la semana -. No tengo más. Somos una familia bastante pobre, como ves. Acompáñame a la cocina, voy a poner la tetera.

El hombre se guardó el cuchillo y la siguió con los billetes en la mano. Clarisa preparó té para ambos, sirvió las últimas galletas que le quedaban y lo invitó a sentarse en la sala.

- ¿De dónde sacaste la peregrina idea de robarle a esta pobre vieja?

El ladrón le contó que la había observado durante días, sabía que vivía sola y pensó que en aquel caserón habría algo que llevarse. Ese era su primer

asalto, dijo, tenía cuatro hijos, estaba sin trabajo y no podía llegar otra vez a su casa con las manos vacías. Ella le hizo ver que el riesgo era demasiado grande, no sólo podían llevarlo preso, sino que podía condenarse en el infierno, aunque en verdad ella dudaba que Dios fuera a castigarlo con tanto rigor, a lo más iría a parar al purgatorio, siempre que se arrepintiera y no volviera a hacerlo, por supuesto. Le ofreció incorporarlo a la lista de sus protegidos y le prometió que no lo acusaría a las autoridades. Se despidieron con un par de besos en las mejillas. En los diez años siguientes, hasta la muerte de Clarisa, el hombre le enviaba por correo un pequeño regalo en Navidad.

No todas las relaciones de Clarisa eran de esa calaña, también conocía a gente de prestigio, señoras de alcurnia, ricos comerciantes, banqueros y hombres públicos, a quienes visitaba buscando ayuda para el prójimo, sin detenerse a especular sobre cómo sería recibida. Cierta día se presentó en la oficina del diputado Diego Cienfuegos, conocido por sus incendiarios discursos y por ser uno de los pocos políticos incorruptibles del país, lo cual no le impidió ascender a ministro y acabar en los libros de historia como padre intelectual de un cierto tratado de la paz. En esa época Clarisa era joven y algo tímida, pero ya tenía la misma tremenda determinación que la caracterizó en la vejez. Llegó donde el diputado a pedirle que usara su influencia para conseguirles una nevera moderna a las Madres Teresianas. El hombre la miró pasmado, sin entender las razones por las cuales él debía ayudar a sus enemigas ideológicas.

- Porque en el comedor de las monjitas almuerzan gratis cien niños cada día, y casi todos son hijos de comunistas y evangélicos que votan por usted -replicó mansamente Clarisa.

Así nació entre ambos una discreta amistad que habría de costarle muchos desvelos y favores al político. Con la misma lógica irrefutable conseguía de los jesuitas becas escolares para muchachos ateos, de la Acción de Damas Católicas ropa usada para las prostitutas de su barrio, del Instituto Alemán instrumentos de música para un coro hebreo, de los dueños de viñas fondos para los programas de alcohólicos.

Ni el marido sepultado en el mausoleo de su cuarto, ni las extenuantes horas de trabajo cotidiano, evitaron que Clarisa quedara embarazada una vez más. La comadrona le advirtió que con toda probabilidad daría a luz otro anormal, pero ella la tranquilizó con el argumento de que Dios mantiene cierto equilibrio en el universo, y tal como El crea algunas cosas torcidas, también crea otras derechas, por cada virtud hay un pecado, por cada alegría una desdicha, por cada mal un bien y así, en el eterno girar de la rueda de la vida todo se compensa a través de los siglos. El péndulo va y viene con inexorable precisión, decía ella.

Clarisa pasó sin prisa el tiempo de su embarazo y dio a luz un tercer hijo. El nacimiento se produjo en su casa, ayudada por la comadrona y amenizado por la compañía de las criaturas retardadas, seres inofensivos y sonrientes que pasaban las horas entretenidos en sus juegos, una mascullando galimatías en su traje de obispo y el otro pedaleando hacia ninguna parte en una bicicleta inmóvil. En esta ocasión la balanza se movió en el sentido justo para preservar la armonía de la Creación y nació un muchacho fuerte, de ojos sabios y manos firmes, que la madre se puso al pecho, agradecida. Catorce meses después Clarisa dio a luz otro hijo con las características del anterior.

- Estos crecerán sanos para ayudarme a cuidar a los dos primeros -decidió ella, fiel a su teoría de las compensaciones, y así fue, porque los hijos menores resultaron derechos como dos cañas y bien dotados para la bondad.

De algún modo Clarisa se las arregló para mantener a los cuatro niños sin ayuda del marido y sin perder su orgullo de gran dama solicitando caridad para sí misma. Pocos se enteraron de sus apuros financieros. Con la misma tenacidad con que pasaba las noches en vela fabricando muñecas de trapo o tortas de novia para vender, batallaba contra el deterioro de su casa, cuyas paredes comenzaban a sudar un vapor verdoso, y le inculcaba a los hijos menores sus principios de buen humor y generosidad con tan espléndido efecto que en las décadas siguientes estuvieron siempre junto a ella soportando la carga de sus hermanos mayores, hasta que un día estos se quedaron atrapados en la sala de baño y un escape de gas los trasladó apaciblemente a otro mundo.

La llegada del Papa se produjo cuando Clarisa aún no cumplía ochenta años, aunque no era fácil calcular su edad exacta, porque se la aumentaba por coquetería, nada más que para oír decir cuán bien se conservaba a los ochenta y cinco que pregonaba. Le sobraba ánimo, pero le faltaba el cuerpo, le costaba caminar, se desorientaba en las calles, no tenía apetito y acabó alimentándose de flores y miel. El espíritu se le fue desprendiendo en la misma medida en que le germinaron las alas, pero los preparativos de la visita papal le devolvieron el entusiasmo por las aventuras terrenales. No aceptó ver el espectáculo por televisión, porque sentía una desconfianza profunda por ese aparato. Estaba convencida de que hasta el astronauta en la luna era una patraña filmada en un estudio de Hollywood, igual como engañaban con esas historias en las cuales los protagonistas se amaban o se morían de mentira y una semana después reaparecían con sus mismas caras, padeciendo otros destinos. Clarisa quiso ver al Pontífice con sus propios ojos, para que no fueran a mostrarle en la pantalla a un actor con paramentos episcopales, de modo que tuvo que acompañarla a vitorearlo en su paso por las calles. Al cabo de un par de horas defendiéndonos de la muchedumbre de creyentes y de vendedores de cirios, camisetas estampadas, policromías y santos de plástico, logramos vislumbrar al Santo Padre, magnífico dentro de una caja de vidrio portátil, como una blanca marsopa en su acuario. Clarisa cayó de rodillas, a punto de ser aplastada por los fanáticos y por los guardias de la escolta. En ese instante, justamente cuando teníamos al Papa a tiro de piedra, surgió por una calle lateral una columna de hombres vestidos de monjas, con las caras pintarrajeadas, enarbolando pancartas en favor del aborto, el divorcio, la sodomía y el derecho de las mujeres a ejercer el sacerdocio. Clarisa hurgó en su bolso con mano temblorosa, encontró sus gafas y se las colocó para cerciorarse de que no se trataba de una alucinación.

- Vámonos, hija. Ya he visto demasiado -me dijo, pálida,

Tan desencajada estaba, que para distraerla ofrecí comprarle un cabello del Papa, pero no lo quiso, porque no había garantía de su autenticidad. El número de reliquias capilares ofrecidas por los comerciantes era tal, que alcanzaba para rellenar un par de colchones, según calculó un periódico socialista.

- Estoy muy vieja y ya no entiendo el mundo, hija. Lo mejor es volver a casa.

Llegó a su caserón extenuada, con el fragor de campanas y vítores todavía retumbándole en las sienas. Partió a la cocina a preparar una sopa para el juez y a calentar agua para darle a ella una infusión de camomilla, a ver si eso la tranquilizaba un poco. Entre tanto Clarisa, con una expresión de gran melancolía, colocó todo en orden y sirvió el último plato de comida para su marido. Puso la bandeja ante la puerta cerrada y llamó por primera vez en más de cuarenta años.

-¿Cuántas veces he dicho que no me molesten? -protestó la voz decrepita del juez.

- Disculpa, querido, sólo deseo avisarte que me voy a morir.

- ¿Cuándo?

- El viernes.

- Está bien -y no abrió la puerta.

Clarisa llamó a sus hijos para darles cuenta de su próximo fin y luego se acostó en su cama. Tenía una habitación grande, oscura, con pesados muebles de caoba tallada que no alcanzaron a convertirse en antigüedades, porque el deterioro los derrotó por el camino. Sobre la cómoda había una urna de cristal con un Niño Jesús de cera de un realismo sorprendente, parecía un bebé recién bañado.

- Me gustaría que te quedaras con el Niñito, para que me lo cuides, Eva.

- Usted no piensa morir, no me haga pasar por estos sustos.

- Tienes que ponerlo a la sombra, si le pega el sol se derrite. Ha durado casi un siglo y puede durar otro si lo defiendes del clima.

Le acomodé en lo alto de la cabeza sus cabellos de merengue, le adorné el peinado con una cinta y me senté a su lado, dispuesta a acompañarla en ese trance, sin saber a ciencia cierta de qué se trataba, porque el momento carecía de todo sentimentalismo, como si en verdad no fuera una agonía, sino un apacible resfrío.

- Sería bien bueno que me confesara, ¿no te parece, hija?

- ¡Pero qué pecados puede tener usted, Clarisa!

- La vida es larga y sobra tiempo para el mal, con el favor de Dios.

- Usted se irá derecho al cielo, si es que el cielo existe.

- Claro que existe, pero no es tan seguro que me admitan. Allí son bien estrictos -murmuró. Y después de una larga pausa agregó -: Repasando mis faltas, veo que hay una bastante grave...

Tuve un escalofrío, temiendo que esa anciana con aureola de santa me dijera que había eliminado intencionalmente a sus hijos retardados para facilitar la justicia divina, o que no creía en Dios y que se había dedicado a hacer el bien en este mundo sólo porque en la balanza le había tocado esa suerte, para compensar el mal de otros, mal que a su vez carecía de importancia, puesto que todo es parte del mismo proceso infinito. Pero nada tan dramático me confesó Clarisa. Se volvió hacia la ventana y me dijo ruborizada que se había negado a cumplir sus deberes conyugales.

- ¿Qué significa eso? -pregunté.

- Bueno... me refiero a no satisfacer los deseos carnales de mi marido, ¿entiendes?

- No.

- Si una le niega su cuerpo y él cae en la tentación de buscar alivio con otra mujer, una tiene la responsabilidad moral.

- Ya veo. El juez fornicar y el pecado es de usted.
- No, no. Me parece que sería de ambos, habría que consultarlo.
- ¿El marido tiene la misma obligación con su mujer?
- ¿Ah?
- Quiero decir que si usted hubiera tenido otro hombre, ¿la falta sería también de su esposo?
- ¡Las cosas que se te ocurren, hija! -me miró atónita.
- No se preocupe, si su peor pecado es haberle escamoteado el cuerpo al juez, estoy segura de que Dios lo tomará en broma.
- No creo que Dios tenga humor para esas cosas.
- Dudar de la perfección divina ése... sí es un gran pecado, Clarisa.

Se veía tan saludable que costaba imaginar su próxima partida, pero supuse que los santos, a diferencia de los simples mortales, tienen el poder de morir sin miedo y en pleno uso de sus facultades. Su prestigio era tan sólido, que muchos aseguraban haber visto un círculo de luz en torno de su cabeza y haber escuchado música celestial en su presencia; por lo mismo no me sorprendió, al desvestirla para ponerle el camisón, encontrar en sus hombros dos bultos inflamados, como si estuviera a punto de reventarle un par de alas de angelote.

El rumor de la agonía de Clarisa se regó con rapidez. Los hijos y yo tuvimos que atender una inacabable fila de gentes que venían a pedir su intervención en el cielo para diversos favores o simplemente a despedirse. Muchos esperaban que en el último momento ocurriera un prodigio significativo, como que el olor a botellas rancias que infectaba el ambiente se transformara en perfume de camelias o su cuerpo refulgiera con rayos de consolación. Entre ellos apareció su amigo, el bandido, quien no había enmendado el rumbo y estaba convertido en un verdadero profesional. Se sentó junto a la cama de la moribunda y le contó sus andanzas sin asomo de resentimiento.

- Me va muy bien. Ahora me metó nada más que en las casas del barrio alto. Le robo a los ricos y eso no es pecado. Nunca he tenido que usar violencia, yo trabajo limpiamente. Como un caballero -explicó con cierto orgullo.

- Tendré que rezar mucho por tí, hijo.
- Rece, abuelita, que eso no me puede hacer mal.

También La Señora apareció compungida a darle el adiós a su querida amiga, trayendo una corona de flores y unos dulces de alfajor para contribuir al velorio. Mi antigua patrona no me reconoció, pero yo no tuve dificultad en identificarla a ella, porque no había cambiado tanto, se veía bastante bien, a pesar de su gordura, su peluca y sus extravagantes zapatos de plástico con estrellas doradas. A diferencia del ladrón, ella venía a comunicarle a Clarisa que sus consejos de antaño habían caído en tierra fértil y ahora ella era una cristiana decente.

- Cuénteselo a San Pedro, para que me borre del libro negro -le pidió.

- Qué tremendo chasco se llevarán estas buenas personas si en vez de irme al cielo acabo cocinándome en las pailas del infierno... -comentó la moribunda, cuando por fin pude cerrar la puerta para descansar un poco.

- Si eso ocurre allá arriba, aquí abajo nadie lo sabrá, Clarisa.
- Mejor así.

Desde el amanecer del viernes se congregó una muchedumbre en la calle y a duras penas sus hijos lograron impedir el desborde de creyentes dispuestos a

llevarse cualquier reliquia, desde trozos de papel de las paredes hasta la escasa ropa de la santa. Clarisa decaía a ojos vista y por primera vez dio señales de tomar en serio su propia muerte. A eso de la diez se detuvo frente a la casa un automóvil azul con placas del Congreso. El chofer ayudó a descender del asiento trasero a un anciano, que la multitud reconoció de inmediato. Era don Diego Cienfuegos, convertido en prócer después de tantas décadas de servicio en la vida pública. Los hijos de Clarisa salieron a recibirlo y lo acompañaron en su penoso ascenso hacia el segundo piso. Al verlo en el umbral de la puerta, Clarisa se animó, volvieron el rubor a sus mejillas y el brillo a sus ojos.

- Por favor, saca a todo el mundo de la pieza y déjanos solos -me sopló al oído.

Veinte minutos más tarde se abrió la puerta y don Diego Cienfuegos salió arrastrando los pies, con los ojos aguados, maltrecho y tullido, pero sonriendo. Los hijos de Clarisa, que lo esperaban en el pasillo, lo tomaron de nuevo por los brazos para ayudarlo; y entonces, al verlos juntos, confirmé algo que ya había notado antes. Esos tres hombres tenían el mismo porte y perfil, la misma pausada seguridad, los mismos ojos sabios y manos firmes.

Esperé que bajaran la escalera y volví donde mi amiga. Me acerqué para acomodarle las almohadas y vi que también ella, como su visitante, lloraba con cierto regocijo.

- Fue don Diego su pecado más grave, ¿verdad? -le susurré.

- Eso no fue pecado, hija, sólo una ayuda de Dios para equilibrar la balanza del destino. Y ya ves cómo resultó de lo más bien, porque por dos hijos retardados tuve otros dos para cuidarlos.

Esa noche murió Clarisa sin angustia. De cáncer, diagnosticó el médico al ver sus capullos de alas; de santidad, proclamaron los devotos apiñados en la calle con cirios y flores; de asombro, digo yo, porque estuve con ella cuando nos visitó el Papa.

I PARTE: NIVEL LITERAL

A continuación, se le presentan una serie de preguntas que remiten al contenido literal o explícito en el del cuento, responda de forma clara y ordenada.

1. ¿Cuál es el personaje que narra la historia?
-

0. ¿Cuántos hijos tuvo Clarisa?
-

0. ¿Cuál era el oficio del esposo de Clarisa?

II PARTE: ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este apartado deberá demostrar su comprensión del texto a través de la comprensión y síntesis de lo leído

1. Mencione los principales acontecimientos que estructuran el cuento, según el orden en el que aparecen.

2. Resuma la parte de la obra que más le gusto.

III PARTE: NIVEL INFERENCIAL

Responda las siguientes preguntas desde su propia interpretación del cuento. Debe sustentar sus respuestas a partir de argumentos concretos.

1. ¿Cuál es la principal problemática representada en el cuento?

0. ¿Por qué cree que en el texto se oponen constantemente las creencias religiosas católicas con las prácticas pecaminosas (lo santo / lo profano)?



0. A partir de sus deducciones, ¿quién es el padre de los hijos sanos que tuvo Clarisa?

Textos no literarios

Texto #3: “Qué es el bullying”

Qué es el bullying

Es la exposición que sufre un niño a daños físicos y psicológicos de forma intencionada y reiterada por parte de otro, o de un grupo de ellos, cuando acude al colegio. El acosador aprovecha un desequilibrio de poder que existe entre él y su víctima para conseguir un beneficio (material o no), mientras que el acosado se siente indefenso y puede desarrollar una serie de problemas psicológicos que afecten directamente a su salud o incluso, en situaciones extremas, propiciar que quiera acabar con su vida mediante el suicidio.

El bullying escolar se suele producir durante el recreo, en la fila para entrar a clase, en los baños, los pasillos, los cambios de clase, al entrar y salir del centro, en el transporte escolar o en el comedor. Aunque también puede ocurrir en el aula, cuando el profesor está escribiendo en la pizarra o mientras está atendiendo a otros alumnos.

Las causas que originan el bullying dependen de cada caso concreto, aunque suelen tener unas características comunes: el acosador escolar no tiene empatía y, por tanto, es incapaz de ponerse en el lugar del acosado y ser sensible a su sufrimiento

El origen de la violencia del acosador puede venir causado ante la ausencia de un padre o que éste tenga una conducta violenta. Situaciones como esta pueden provocar que el niño desarrolle una actitud agresiva y que en la adolescencia sea violento.

Otros factores que pueden incidir son una situación socioeconómica mala en casa, poca organización en el hogar o tensiones en el matrimonio.

Existen una serie de indicadores que el niño acosado puede presentar y alertar a los padres y profesores en caso de que esté sufriendo bullying escolar: problemas de memoria, dificultad en la concentración y atención y descenso del rendimiento escolar, depresión, ansiedad, irritabilidad, falta de apetito, dolor de cabeza, malestar generalizado, cansancio, sensación de ahogo, etc; dificultades para dormir, pesadillas o insomnio; aislamiento social, apatía e introversión. mantenerse en estado de alerta de manera constante; no querer ir al colegio, ni juntarse con otros niños; faltar al colegio de forma recurrente; sentimientos de culpa y asunción de responsabilidad de los hechos. conductas de huida y evitación; negación de los hechos e incongruencias; llanto incontrolado, respuestas emocionales extremas; miedo a perder el control o a estar solo; síntomas como temblores, palpitaciones, inquietud, nerviosismo, pesimismo, etc; amenaza e intento de suicidio.

La prevención del harassment o acoso escolar es fundamental para minimizar y reducir sus efectos cuanto antes. Dado que las causas que motivan el bullying son muy diferentes hay que buscar soluciones al problema mediante una propuesta amplia y abierta contando con el diálogo como la principal herramienta para atajarlo.

Las estrategias tienen que ir enfocadas a:

Los profesores y los padres o tutores de los adolescentes tienen que llevar a cabo medidas que impidan la aparición de nuevos casos de bullying. Para conseguirlo deben identificar los factores de riesgo que los generan y actuar sobre ellos. Pueden realizar acciones como campañas de sensibilización sobre el maltrato infantil, talleres formativos para explicar a los padres los modelos educativos adecuados, etc.

Llevar a cabo actuaciones que dificulten que el maltrato se siga produciendo y que el adolescente tenga mayores problemas. En este sentido es necesario que exista una relación de comunicación fluida entre las familias y el profesorado del centro.

Además, los profesores deben aumentar la vigilancia a la entrada y a la salida del colegio, así como en los lugares donde es frecuente que se produzca el acoso.

Por otro lado, la compañía constante de dos o tres personas de la confianza del acosado hasta que desaparezca el sufrimiento puede ser muy beneficiosa para el alumno.

Los adolescentes víctimas del cyberbullying pueden recibir amenazas las 24 horas del día, incluso cuando están solos.

Según las Pautas padres y madres ante el acoso escolar, de SavetheChildren, las formas que utiliza el acosador para intimidar a su víctima se dividen de la siguiente manera:

Acoso físico: El acosador golpea, empuja o utiliza algún instrumento para hacer daño físico a su víctima. También puede esconder sus cosas.

Acoso verbal: Consiste en insultar, poner motes, hacer amenazas o provocar a otro niño

Acoso social: Este tipo de bullying se produce cuando el acosador decide aislar a su víctima difunde rumores, convence a otros niños para que no hablen con él o lo humillan en público para que el acosado se sienta aislado.

Acoso sexual: Son todas las acciones que tienen que ver con los actos sexuales (como tocamientos no consentidos) o que se burlan de la orientación sexual de la víctima.

Acoso por internet o cyberbullying: Es un tipo de acoso escolar que ocurre a través de móviles, tabletas, ordenadores, etc. En estos casos el acosador suele enviar mensajes de texto o correos electrónicos desagradables; difundir rumores a través del email o en las redes sociales, o imágenes y vídeos denigrantes, así como crear perfiles falsos que pueden resultar embarazosos.

Este tipo de acoso está aumentando en los últimos años y se caracteriza porque, a menudo, los niños que sufren cyberbullying también son acosados en persona. Además, por las características de internet puede suceder 24 horas al día, 7 días a la semana y afectar al niño cuando está solo.

En el cyberbullying las imágenes y los mensajes pueden publicarse de forma anónima y llegar rápidamente a un gran número de personas. Estos mensajes

inapropiados e hirientes son muy complicados de eliminar cuando ya están publicados.

La detección del bullying es muy complicada ya que los niños suelen ocultarlo en el ambiente familiar y no piden ayuda a nadie de su entorno. Por este motivo, sólo son detectados los casos que no se pueden ocultar por la gravedad de las lesiones o de los síntomas.

Para conseguirlo, los profesores o los padres deben tratar de reconocer una serie de indicadores y comportamientos que pueden llevar a la sospecha de un posible riesgo de maltrato o maltrato.

Hay determinados colectivos que son más propensos a sufrirlo como los homosexuales, lesbianas, bisexuales y transexuales, que pueden padecer bullying homofóbico.

Los niños con tendencia al bullying suelen ser percibidos como diferentes por el resto de niños, pueden ser obesos o muy delgados, utilizan gafas, aparatos dentales o ropa diferente del resto, son nuevos en la escuela, etc.

Los menores son incapaces de defenderse y el acosador los percibe como una persona débil, poco popular y con pocos amigos.

El tratamiento dependerá de cada caso y requerirá el estudio individual del paciente y un abordaje conjunto de diferentes especialistas. Si el niño muestra cambios de humor o de comportamiento es importante tratar de hablar con ellos para determinar cuál es el motivo. Deben mantener la calma y escuchar todo lo que tenga que decir, siempre confiando en que lo que cuenta es la verdad. En caso de que el niño confiese sentirse acosado, hay que reforzar su autoestima y apoyarle, haciéndole saber que no es culpa suya.

A continuación, ponerse en contacto con el colegio es lo primordial. Se puede concertar una cita con el tutor del niño o con otros responsables del centro para hacerles conscientes de la situación, de forma que se pueda poner alguna solución al problema. Si el colegio no sabe cómo actuar o se niega a tomar parte, se puede denunciar el acoso en cualquier comisaría de policía o un inspector de Educación.

En cuanto los educadores tengan conocimiento sobre la situación, es importante vigilar a los niños implicados en todas las situaciones para controlar que el problema no se agrave. Deben recoger toda la información posible sobre los hechos e informar a la dirección del centro.

Cuando se vaya a hablar con los niños, no deben limitarse únicamente al acosador y a la víctima, sino también al resto de niños implicados, aunque no participen de forma activa en el acoso. De esta forma, consiguen educar sobre las consecuencias que puede tener el acoso, al mismo tiempo que se resuelve el problema.

Las consecuencias afectan principalmente a la víctima que puede tener fracaso escolar, niveles altos de ansiedad, fobia a ir al colegio, insatisfacción y cambios de personalidad, pasando a convertirse en una persona insegura, con baja autoestima. Si el acoso se intensifica, pueden desarrollarse síntomas de histeria o depresión.

La imagen que pueden llegar a tener las víctimas de sí mismos es muy negativa y llegan a creer que no son competentes a nivel académico y socialmente. Esto puede provocar que en algunos casos tengan reacciones agresivas que terminen en intentos de suicidio.

I PARTE: NIVEL LITERAL DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

A continuación, se le presentan una serie de preguntas que se relacionan con el contenido literal o explícito del artículo leído, responda de forma clara y ordenada.

1. De acuerdo con el texto, defina qué es el bullying.

0. ¿Qué factores pueden incidir para que un niño sufra bullying?




0. Según el texto, ¿qué medidas deben tomar los papás (personas encargadas de familia) y los profesores para evitar el bullying?

4. De acuerdo con la siguiente imagen, escriba sobre las flechas cómo se denomina cada una de las personas involucradas en el proceso del bullying, según el artículo.



0. Cite cuáles son las formas que utiliza el acosador para intimidar a su víctima.

5. Según el artículo leído, observe las siguientes imágenes y mencione cuáles indicadores pueden presentar los niños que sufren bullying. Por favor, escriba cada indicador debajo de la imagen (en el espacio en blanco).

 <p>A cartoon illustration of a boy with black hair, wearing a white shirt and a dark tie. He has a question mark above his head and his hands are on his ears, suggesting confusion or being overwhelmed.</p>	
 <p>A cartoon illustration of a boy with brown hair, wearing a blue shirt. He is pulling at his hair with both hands, looking frustrated or angry.</p>	
 <p>A cartoon illustration of a boy with brown hair, wearing a red and white striped shirt. He is sitting at a table eating a meal with a glass of milk. He looks sad or thoughtful.</p>	

II PARTE: ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este apartado deberá demostrar su comprensión del texto, a través de la comprensión y síntesis de lo leído.

1. Elabore un dibujo donde exponga la idea principal del texto. Por favor, explique su dibujo en los espacios en blanco.

--	--

3. Lea los siguientes fragmentos del artículo y dé un ejemplo para cada tipo de acoso en los espacios en blanco:

<p>Acoso físico: El acosador golpea, empuja o utiliza algún instrumento para hacer daño físico a su víctima. También puede esconder sus cosas.</p>	<p>Acoso verbal: Consiste en insultar, poner motes, hacer amenazas o provocar a otro niño</p>	<p>Acoso social: Este tipo de bullying se produce cuando el acosador decide aislar a su víctima difunde rumores, convence a otros niños para que no hablen con él o lo humillan en público para que el acosado se sienta aislado.</p>	<p>Acoso sexual: Son todas las acciones que tienen que ver con los actos sexuales (como tocamientos no consentidos) o que se burlan de la orientación sexual de la víctima.</p>	<p>Acoso por internet o cyberbullying: Es un tipo de acoso escolar que ocurre a través de móviles, tabletas, ordenadores, etc. En estos casos el acosador suele enviar mensajes de texto o correos electrónicos desagradables; difundir rumores a través del email o en las redes sociales, o imágenes y vídeos denigrantes, así como crear perfiles falsos que pueden resultar embarazosos.</p>
---	--	--	--	---

Ejemplos:

Acoso físico:

Acoso verbal:

Acoso social:

Acoso sexual:

Acoso por internet:

III. PARTE: NIVEL INFERENCIAL

Responda las siguientes preguntas desde su propia interpretación del artículo. Debe sustentar sus respuestas a partir de argumentos concretos.

Explique cuál es el mensaje principal en el artículo.

Texto #4: Las redes sociales y su influencia en la sociedad

Las redes sociales y su influencia han cambiado la forma en que la gente se comunica. Desde la aparición de los smartphones, el acceso a las redes sociales se ha convertido en cotidiano. Ahora podemos saber qué hace una persona a 10.000 kilómetros de distancia al momento a través de fotos y vídeos, le damos «me gusta» e incluso dejamos un comentario.

Si bien es verdad que las redes sociales se pensaron inicialmente para conectar con gente conocida y como una herramienta para conocer gente nueva. Se han convertido en un canal de comunicación que tiene una influencia muy grande sobre la sociedad. Si bien antes la televisión era el medio que dictaba las modas, las redes sociales, especialmente Instagram la han sustituido.

¿Cómo las redes consiguen influir en nuestra vida?

Ahora vamos a indagar un poco más acerca de las redes sociales y su influencia utilizando Instagram como ejemplo para analizar. Para aquellos que no estén familiarizados con esta red social, se basa en compartir imágenes. Por un lado, tienes tu perfil en el que subes tus fotos, con ese perfil puedes seguir a amigos y ser seguido, y luego aparte tienes un espacio donde ves fotos de otros perfiles que varían dependiendo de tus intereses. Pero no solo tienen perfil en esta red tus

amigos o gente de tu entorno, también lo tienen las empresas, así como las personalidades más conocidas del mundo. Por lo que es común que a menudo estemos expuestos a imágenes que se corresponden a un nivel de vida que dista mucho del nuestro. Este tipo de aplicaciones crea unos estándares de belleza, por ejemplo, que al verlos continuamente provoca una influencia mucho mayor que la de la publicidad convencional.

Los más afectados por este fenómeno son los jóvenes. Son los que más usan las nuevas tecnologías y a la vez el sector de la población más influenciado. Está claro que las redes sociales tienen muchos aspectos positivos, pero hay que ser conscientes también de sus peligros.

Instagram y otras redes sociales son usadas a menudo a modo de escaparate. En él se plasman solo los mejores momentos, lo que genera una distorsión de la realidad. Incluso, la autoestima de los jóvenes puede llegar a depender del número de likes conseguidos en una foto.

Con todo esto no queremos decir que evites el uso de Instagram o prohibírselo a nuestros hijos. Pero siempre siendo conscientes de las redes sociales y su influencia.

I PARTE: NIVEL LITERAL DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

A continuación se le presentan una serie de preguntas que se relacionan con el contenido literal o explícito del artículo, responda de forma clara y ordenada.

1. Según el texto, ¿cómo han cambiado las redes sociales nuestra vida?

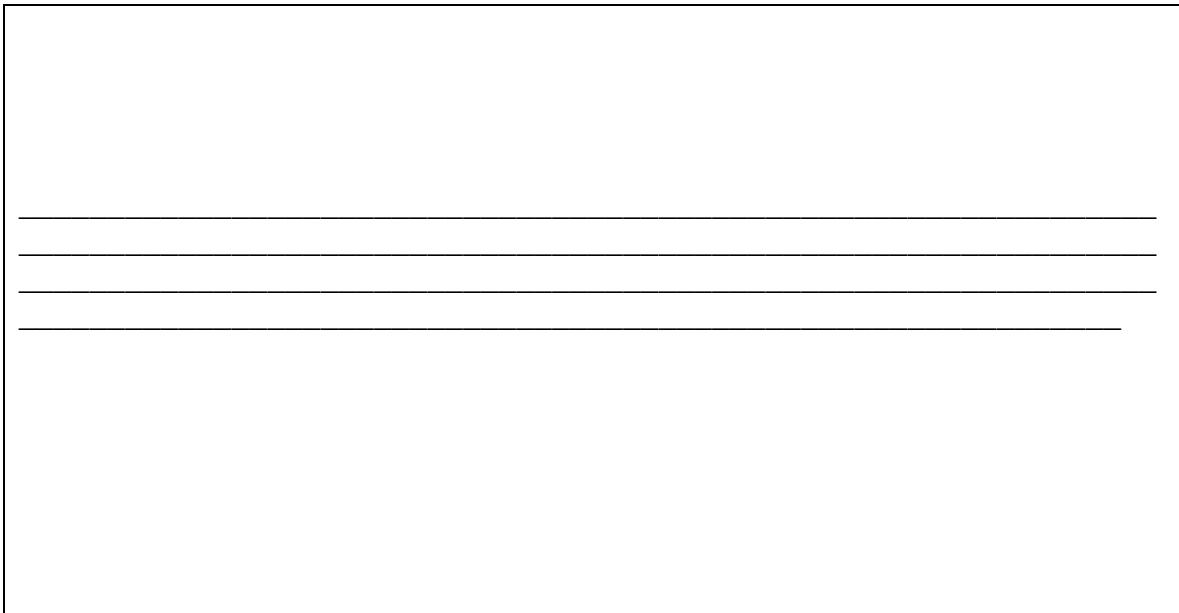
0. Cite cuál es la población más influenciada por las redes sociales.

0. ¿Qué actitud se debe de tener para utilizar las redes sociales?

II PARTE: ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este apartado deberá demostrar su comprensión del texto a través de la comprensión y síntesis de lo leído.

1. Elabore un dibujo con la idea principal del texto. Por favor, explique su ilustración en los espacios en blanco.



A large rectangular box with a black border, intended for drawing and explanation. Inside the box, there are four horizontal lines spaced vertically, providing a guide for writing or drawing.

III. PARTE: NIVEL INFERENCIAL

Responda las siguientes preguntas desde su propia interpretación del artículo. Debe sustentar sus respuestas a partir de argumentos concretos.

Explique el mensaje principal, según el artículo.

Cronograma de trabajo

Fecha estimada	Actividad
1 de agosto 2019	Enviar borrador de la versión del trabajo realizado en el primer curso de investigación.
14 de agosto 2019 28 de agosto 2019	Mejorar la contextualización y antecedentes Seguir trabajando con la contextualización y antecedentes, a raíz de las anotaciones hechas por el profesor.
4 de setiembre 2019	Trabajar en los objetivos, el general y específicos.
18 de setiembre 2019	Corregir las anotaciones hechas por el docente sobre los objetivos, el general y los específicos.
25 de setiembre 2019	Iniciar con las correcciones del Marco Teórico.
2 de octubre 2019	Seguir corrigiendo el Marco Teórico y algunas partes del estado de la cuestión.
9 de octubre 2019	Enviar las últimas correcciones del Estado de la cuestión.
16 de octubre 2019	Continuar con las correcciones del Marco Teórico.
24 de octubre 2019	Enviar el Marco Teórico.
6 de noviembre 2019	Iniciar correcciones del Marco Metodológico.
13 de noviembre 2019	Seguir con las correcciones del Marco Metodológico.
18 de noviembre 2019	Continuar con las correcciones del Marco Metodológico y seguir abordando más el Marco Teórico.
21 de noviembre 2019	Enviar el diseño hasta donde se lleva avanzado.
10 de diciembre 2019	Revisar correcciones del profesor.
10 de enero 2019	Enviar todo corregido al profesor
Mes de febrero a inicios de 2020	El profesor enviará las anotaciones sobre el diseño de investigación del año pasado.
Mes de febrero a mediados	Se le reenviará nuevamente al docente el diseño de la investigación corregido
Mes de febrero a finales de 2020	Elaboración de material para iniciar con el proceso de identificación de las dificultades en la comprensión de lectura de textos literarios y no literarios (entrevista, test de lectura, entre otros).

A inicios de marzo 2020	Una vez aprobado el anteproyecto por la Comisión, se proyecta la sección de la institución educativa y la búsqueda de los estudiantes participantes con TEA para abordar la respectiva investigación en diferentes instituciones educativas.
A finales de marzo de 2020	Reporte de aplicación de instrumentos.
A inicios de abril de 2020	Elaborar documentación legal para informar a los padres, docentes y estudiantes acerca del proceso el cual serán sometidos los estudiantes y solicitar su autorización.
A mediados de abril 2020	Recibir confirmación por parte de los estudiantes, padres y profesores y programar las respectivas sesiones de entrevistas.
A finales de abril de 2020	Aplicar las entrevistas y otros instrumentos que sirvan para identificar las diferentes dificultades en la comprensión de lectura de los textos literarios y no literarios.
A finales de abril de 2020	Entregar el primer avance
A inicios de mayo de 2020	Determinar las diversas dificultades en el proceso de comprensión de lectura a partir de los instrumentos aplicados; contactar nuevamente a los docentes de Español que han atendido a los estudiantes con TEA, los cuales han sido participantes de la investigación; entrevistar a los docentes de Español, padres, estudiantes y sistematización de los datos obtenidos, y comparar los datos obtenidos entre los docentes, los estudiantes y los padres.
A inicios de mayo de 2020	Analizar las dificultades en el proceso de comprensión de lectura en los textos literarios y no literarios a partir de los instrumentos aplicados;
A mediados de mayo 2020	Segundo avance
A mediados del mes de mayo 2020	Informarse sobre las diferentes estrategias didácticas que han sido utilizadas para la comprensión de lectura para la población TEA; Inicio de la construcción de las estrategias específicas y funcionales sobre la comprensión de lectura en estudiantes con TEA; cierre de la construcción de las estrategias específicas y funcionales sobre la comprensión de lectura en estudiantes con TEA, y explicar la construcción y la

	fundamentación de las estrategias didácticas en el documento escrito.
Mes de mayo a finales de 2020	Tercer avance
A inicios de junio 2020	Revisar los documentos escritos a profundidad y corregir los errores; conclusiones, recomendaciones y esperar resultados de revisión y posibles correcciones de la investigación. Para concluir, entrega de la versión final del informe de investigación con todas las recomendaciones sugeridas por el tutor y lectores a partir del formato de la Guía de trabajos finales del CIDE y pautas de la División de Educología.

Anexo #7 Aplicación de instrumentos

Instrumentos aplicados

Estudiante A. (2 de diciembre del 2020). Entrevista de Madrigal Jiménez, D. y Garita

Matamoros, A. [Videoconferencia mediante Zoom]. Entrevista semiestructurada #2.

Archivo en mp4. San José.

Estudiante B. (26 de febrero del 2021). Entrevista de Madrigal Jiménez, D. y Garita

Matamoros, A. [Videoconferencia mediante Zoom]. Entrevista semiestructurada #6.

Archivo en mp4. San José.

Profesor A. (6 de diciembre del 2020). Entrevista de Madrigal Jiménez, D. y Garita

Matamoros, A. [Videoconferencia mediante Zoom]. Entrevista semiestructurada #3.

Archivo en mp4. San José.

Profesora B. (4 de noviembre del 2020). Entrevista de Madrigal Jiménez, D. y Garita

Matamoros, A. [Videoconferencia mediante Zoom]. Entrevista semiestructurada #7.

Archivo en mp4. San José.

La Coordinadora. (6 de noviembre del 2020). Entrevista de Madrigal Jiménez, D. y Garita

Matamoros, A. [Videoconferencia mediante Zoom]. Entrevista semiestructurada #4.

Archivo en mp4. San José.

Madre A. (1 de diciembre del 2020). Entrevista de Madrigal Jiménez, D. y Garita Matamoros, A. [Videoconferencia mediante Zoom]. Entrevista semiestructurada #1. Archivo en mp4. San José.

Madre B (15 de febrero del 2021). Entrevista de Madrigal Jiménez, D y Garita Matamoros, A. [Videoconferencia mediante Zoom]. Entrevista semiestructurada #5. Archivo en mp4. San José.

Aplicación de prueba de comprensión. Estudiante A (2020). Realizado por Madrigal Jiménez, Débora y Garita Matamoros, Amanda. [Videoconferencia mediante Zoom]. San José, Costa Rica.

Aplicación de prueba de comprensión. Estudiante B (2020). Realizado por Madrigal Jiménez, Débora y Garita Matamoros, Amanda. [Videoconferencia mediante Zoom]. San José, Costa Rica.