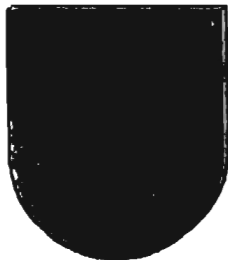


308923

107
24



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

FACULTAD DE PEDAGOGIA
INCORPORADA A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ANALISIS PEDAGOGICO DE LA INSTRUMENTACION
DEL METODO SINTETICO FONETICO PARA LA
ADQUISICIÓN DEL PROCESO DE LECTOESCRITURA
EN ADOLESCENTES AUTISTAS.

TESIS PROFESIONAL
QUE PRESENTA:
EVELIA VASQUEZ HERNANDEZ
PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

DIRECTOR DE TESIS:
LIC. BEATRIZ EUGENIA GONZALEZ HERNANDEZ

MEXICO, D.F.

1997

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: EL AUTISTA COMO PERSONA HUMANA Y SUJETO DE EDUCACIÓN.	6
1.1 ¿Quién es una persona con síndrome autista?	7
1.2 Concepto de autismo.	8
1.2.1 Teorías sobre la etiología del autismo	12
1.2.2 Interacción con el mundo.	18
1.2.3 Aspectos emocionales en la persona autista.	31
1.2.4 Habilidades especiales.	37
1.3. La acción educativa centrada en la persona autista.	42
1.3.1. La pedagogía, su objeto de estudio y su relación con la educación especial	43
CAPÍTULO II: UNA ALTERNATIVA MÁS PARA LA PERSONA AUTISTA: LA LECTOESCRITURA POR MEDIO DEL MÉTODO "MIS PRIMERAS LETRAS" Y LA COMUNICACIÓN FACILITADA.	50
II.1 El lenguaje como factor previo necesario al proceso de lectoescritura	50
11.1.1. El lenguaje y su construcción fisiológica como elemento indispensable para lectoescritura	51
II.2. Pre requisitos de la lectoescritura.	66
11.2.1 Percepción visual	66
11.2.2 Noción corporal	67
11.2.3 Lateralidad.	67
11.2.4. Nudo categorial.	67
11.2.5. Ritmo	68
II.3. ¿Qué tan factible es que una persona autista aprenda el proceso lectoescritor?	68
II.4. Métodos para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.	71
11.4.1. Métodos de marcha sintética.	71
11.4.2. Métodos de marcha analítica.	73
11.4.3. Pros y contras de los métodos de lectoescritura	74
II.5. Método Basurto: Mis primeras letras.	76
II.6. Comunicación facilitada.	79
CAPÍTULO III: LOS TRABAJOS PREVIOS Y SUS APORTACIONES A NUESTRA INVESTIGACIÓN	84
III.1. Método de la Palabra Generadora de Paulo Freire.	84
III.2 Método Minjares.	86
III.3 Método Luciérnaga	87
III.4. Análisis de los métodos.	88

III.4.1 Actores del PEA: Educando y educador.	89
III.4.2. Objetivos educativos	91
III.4.3. Contenido educativo.	94
III.4.4. Metodología	98
III.4.5. Recursos didácticos.	105
III.4.6. Tiempo didáctico.	106
III.4.7 Lugar	108
CAPÍTULO IV: LA CONTRIBUCIÓN DEL MÉTODO SINTÉTICO FONÉTICO A LA INVESTIGACIÓN LONGITUDINAL.	109
IV. 1 La investigación longitudinal.	109
IV. 2 Establecimiento de la línea base de investigación.	111
IV.2.1 Características del sujeto.	111
IV.2.2 Aplicador del método (educador)	113
IV.2.3 Lugar de la investigación.	113
IV.2.4 Duración de la investigación.	114
IV.3 Instrumentación del método sintético fonético.	114
IV.3.1 Planteamiento del problema	115
IV.3.2 Planteamiento de la hipótesis.	115
IV.3.3 Descripción de los objetivos.	115
IV.3.4 Metodología	116
IV.3.5 Materiales didácticos	119
IV.4 Exposición de resultados	121
IV.4.1 Registro y control de actividades	121
IV.5 Análisis de los resultados	137
IV.5.1 Análisis del método sintético fonético en cuanto al método en sí	137
IV.5.2 Análisis del método sintético fonético en cuanto a los resultados obtenidos	138
IV.5.3 Análisis del método sintético fonético en cuanto a su comparación con los otros métodos	142
CONCLUSIONES	148
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	152
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	154

INTRODUCCIÓN

La persona humana es un ser social por naturaleza, es decir, un ser al que le es natural comunicarse con sus semejantes; y es precisamente de la comunicación, de la cual se vale para expresar aquello que siente y piensa, de manera que esto le permite integrarse a la sociedad de la cual forma parte y desarrollarse dentro de ella.

Sin embargo, y desafortunadamente algunas personas sufren limitaciones para poder comunicarse, sin que esto signifique que son menos personas o tienen menos dignidad que el resto de los seres humanos; muchas de estas limitaciones pueden superarse en algunos casos con ciertas ayudas, pero no parecía ser uno de estos casos el de los autistas.

Al autista siendo una persona con características de ensimismamiento, retraimiento y falta de lenguaje oral (en la mayoría de los casos), le es prácticamente imposible comunicarse, por esto surge la inquietud, de algunas personas, por dar alternativas para lograr que estas personas se comuniquen, es aquí cuando aparece la idea de enseñar a leer y a escribir a las personas autistas como medio para poderse comunicar.

En 1994 la Universidad Panamericana, con el apoyo de la Lic. Beatriz González Hernández, inicia un proyecto de investigación longitudinal con la hipótesis, ahora testeada, de que el adolescente que sufre del síndrome autista puede adquirir el proceso de lectoescritura con el fin de comunicarse a través de la técnica de la Comunicación facilitada.

El proyecto es muy amplio. Se plantea como hipótesis del proyecto en general, es decir, para toda la investigación longitudinal, la de afirmar que los métodos

globales son más eficaces que los sintéticos para la enseñanza de la lectoescritura a personas autistas, más aún, que el método sintético no da buenos resultados en su instrumentación con estas personas. Para comprobar lo anterior se hizo necesaria la aplicación de tres métodos globales y uno sintético para posteriormente elaborar un nuevo método que cubra de manera satisfactoria las necesidades para que la persona con autismo pueda adquirir el proceso lectoescritor.

Con base en esto se han instrumentado a la fecha tres métodos globales:

⇒ Método de Freire (Investigación 1)

⇒ Método Minjares (Investigación 2)

⇒ Método Luciérnaga (Investigación 3)

Y es precisamente el presente, el cuarto trabajo de investigación, el cual da una aportación muy valiosa a la investigación longitudinal al aplicar un método sintético fonético y descartarlo como alternativa viable para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura con el adolescente autista.

Así este trabajo pretende en primer lugar, verificar que el método sintético fonético no es eficaz para la enseñanza de la lectoescritura en adolescentes autistas, y en segundo lugar investigar si éste método puede aportar algunos elementos positivos a la elaboración de uno nuevo que se adecúe a las necesidades de las personas con síndrome autista, y cuáles son.

Por otra parte es importante hacer notar que para la elaboración de este trabajo de investigación se echó mano de los tres anteriores, pues en primera instancia para la fundamentación teórica se tomaron como base los dos primeros

capítulos del trabajo de la tercera investigación, realizada por la Lic Elizabeth Bolívar Guízar., consultando cuando fue necesario las investigaciones uno y dos.

En lo correspondiente al capítulo tercero y cuarto, para poder realizar la comparación y el análisis, fue necesario por la misma naturaleza del trabajo, consultar muchos datos de las tres investigaciones previas.

Como ya se ha mencionado es grande el valor de esta investigación, pues con él se confronta la hipótesis del proyecto en general, sin embargo su alcance no llega a cubrir el término de la investigación longitudinal, ya que ésta terminará cuando después de rechazar el método sintético fonético se elabore, con base en los tres métodos globales, el nuevo método y se aplique a por lo menos tres personas autistas simultáneamente comprobando su eficacia.

Esta investigación se limita pues a la instrumentación del método sintético fonético propuesto por la Profesora Basurto, y a la comparación de éste con el resto de los aplicados.

Para el desarrollo de esta investigación se tomó el mismo esquema que siguen las investigaciones previas, esto con el fin de dar homogeneidad a todo el trabajo, a la investigación longitudinal.

Así el esquema general de este trabajo fue el siguiente:

Antes de llegar a una práctica educativa con una persona autista es necesario conocer dicho síndrome y todas sus características, pero esto sin olvidar que con quien tratamos es con una persona.

Por ello en un primer capítulo se describen las características de la persona humana haciendo referencia a la igualdad entre una persona normal y la persona

que sufre el síndrome del autismo. También se describen las características de la persona que padece el síndrome y por último la acción educativa centrada en estas personas, aquí se hace referencia a la intervención del pedagogo.

Por otra parte se sabe que existen diversos métodos para enseñar a leer y a escribir pero todos caen en uno u otro grupo, dentro de los globales o dentro de los sintéticos. El método de Basurto es un método sintético y en este capítulo se plantea como otra alternativa para adquirir el proceso lectoescritor.

En este segundo capítulo se plantea cómo el lenguaje es un factor previo al proceso de lectoescritura, así como los pre requisitos para la adquisición de dicho proceso.

Además es preciso saber si la persona autista puede adquirir el proceso, por lo cual también en este capítulo hay un apartado que explica qué tan factible es esto.

El capítulo termina con las opciones que se han propuesto para desarrollar la lectoescritura en estos adolescentes y proponiendo el método sintético fonético de Basurto como otra alternativa.

Los dos siguientes capítulos son de análisis pues en el tercero se describe cada uno de los métodos aplicados desde el inicio de la investigación longitudinal, y hace un análisis de ellos tomando como base de comparación los siete elementos didácticos.

Para finalizar esta investigación el último capítulo corresponde a la práctica educativa y está dividido de la siguiente manera:

⇒ Establecimiento de la línea base de investigación, lo cual se hace indispensable pues este trabajo forma parte de una investigación longitudinal y por tal debe seguir cierta línea.

⇒ Instrumentación del método, esto se refiere a la realización misma de la aplicación del método con el adolescente autista a través de la técnica de la Comunicación facilitada.

⇒ Exposición de resultados, en donde después de la exposición misma de estos, se hace un análisis y una comparación con los otros métodos terminando por confrontar la hipótesis planteada al principio de la investigación con los resultados obtenidos a partir de la instrumentación del método.

Dicho esto empecemos pues el desarrollo de la investigación.

CAPÍTULO I:

EL AUTISTA COMO PERSONA HUMANA Y SUJETO DE EDUCACIÓN.

El punto de partida, centro y fin de todo estudio pedagógico deberá ser la persona humana; la educación tiene su razón de ser en la existencia perfectible de ésta. Es por ello que resulta indispensable que al inicio de cualquier investigación educativa se defina dicho concepto puesto que éste guiará el curso del trabajo que se esté realizando.

Es necesario, señalar primeramente las características de toda persona humana, para después concretar en la persona con síndrome autista.

La persona humana es un ser en sí mismo, único, dotado de cuerpo y alma espiritual que por sus capacidades distintivas, es capaz de perfeccionarse y lograr su fin último. "El que la persona sea un ser único proviene de la afirmación de que es un ser existente, distinto de la existencia de cualquier otro".¹ Este ser único, concreto y singular hace que la persona sea irremplazable en la posición que ocupa en la realidad. Se afirma que es en sí mismo pues tiene la capacidad de ejercer actos o funciones propias de su naturaleza; es de suyo además, poseer un alma espiritual, es decir, incorruptible, la cual funge como sustento de las capacidades distintivas, que son la inteligencia (por la cual el hombre conoce la verdad) y la voluntad (por la cual ama el bien conocido). Por el hecho de tener cuerpo y alma espiritual e inteligencia y voluntad, el hombre da cabida a una mejora personal continua y permanente (perfeccionamiento) que lo conducirá al acercamiento y finalmente al logro de su fin último: La Felicidad.

¹ VÁSQUEZ, Carlos. Educación Personalizada: Una propuesta educativa para América Latina. p 14

1.1 ¿Quién es una persona con síndrome autista?

Si se hace un análisis de la descripción que se acaba de presentar acerca de quién es una persona humana, entonces se puede sustentar que quien padece el síndrome autista lo es también. La única diferencia sería que ésta se encuentra disminuida en sus capacidades distintivas, lo que no significa que no las posea y que por ende no pueda perfeccionarse.

Además lo que hace que una persona sea tal, no es el acto de reunir ciertas cualidades accidentales específicas, ni tampoco la indagación del bien, ni ninguna caracterización humana; pues lo que le hace ser persona es "su ser propio en una participación superior del ser"². Es entonces igualmente digna que cualquier otro hombre. Como afirma Polaino Lorente, el derecho a la dignidad personal implica el derecho que todo hombre tiene a que se le reconozca como un ser que es fin en sí mismo y no un medio al servicio de los fines de cualquier persona. El derecho a la dignidad personal es un derecho natural e innato que se funda en la dignidad específica de todos los hombres.

Una vez fundamentado el por qué quien sufre el síndrome autista es una persona humana, se explicará con mayor detalle las características y manifestaciones del síndrome y se concluirá con el tema de la acción educativa para las mismas.

² POLAINO Lorente, et al. Educación Especial Personalizada. p.90

1.2 Concepto de autismo.

La palabra autismo, proviene del griego *autós* que significa *uno mismo*. Así, a partir de su etimología resulta válido decir que la persona autista es *retraída* y *está absorta en sí misma*.

Ahora bien, a grandes rasgos se puede definir el síndrome autista como un *desorden muy severo y profundo de conducta* en donde el sujeto que lo padece, refiere y relaciona cualquier acontecimiento del entorno a sí mismo.³ El autismo, cuyos primeros síntomas aparecen en la primera infancia, se caracteriza por la *indiferencia hacia las demás personas y al entorno en grados variables*; *repetición continua de palabras o bien no producir lenguaje en absoluto*; *movimientos extraños como mecerse de adelante hacia atrás, aletear las manos y caminar de puntas*; *no mirar a los ojos y tener un particular apego a ciertos objetos o determinadas rutinas*. La *inteligencia en las personas autistas varía enormemente, encontrando algunos con deficiencia mental, mientras que otros califican como inteligencia normal o superior al promedio*.⁴

El autismo fue definido sistemáticamente por primera vez en 1943 por Leo Kanner, quien lo describió acertadamente en un principio. Kanner supuso que la *causa primordial del síndrome autista era lo que él llamó "la madre refrigerador"* haciendo mención de que la madre de la persona autista presentaba una *relación de frialdad y distanciamiento con su hijo antes del nacimiento, y esto provocaba el surgimiento del síndrome por el rechazo que la criatura sentía*. Por lo tanto se *acusaba directamente a los padres de ser los causantes del problema, esto originó graves y profundos sentimientos de culpa y distanciamientos familiares*.

³ SANTILLANA, Enciclopedia de Educación Especial, p. 245

⁴ CORZO, Rosa M., Presentación del tercer Congreso Nacional de Autismo, p. 1

Para asegurar un diagnóstico autista la persona debía tener 13 de 14 características descritas por Kanner, dichas características se han tornado obsoletas a través del tiempo pues las han suplantado nuevas formas de diagnóstico. No por lo anterior se quiere decir que lo que hizo Kanner no tenga validez, gracias a él se abren nuevas y valiosas investigaciones.

Con base en los antecedentes del problema, en la actualidad se describe al autismo considerándolo como "un síndrome que se presenta desde el nacimiento o se manifiesta casi invariablemente durante los primeros 30 meses de la vida; y en el que las respuestas a los estímulos auditivos y visuales son anormales. Además, se presentan severas dificultades en la comprensión del lenguaje hablado pues hay retardo en el desarrollo del lenguaje, y si logra desarrollarse, éste se caracteriza por ecolalia, inversión de pronombres, estructura inmadura e incapacidad para usar términos abstractos. Existe generalmente un deterioro en el empleo social del lenguaje verbal y de los gestos. Los problemas de las relaciones sociales antes de los 5 años son muy graves e incluyen un defecto en el desarrollo de la mirada directa a los ojos y en el juego cooperativo. Es frecuente el comportamiento ritualista y puede incluir rutinas anormales, resistencia al cambio, apego a objetos extravagantes y patrones estereotipados de juego. La capacidad para el pensamiento abstracto o simbólico y para juegos imaginativos aparece disminuida. La actuación es en general mejor en los sectores relacionados con la memoria rutinaria o con habilidades espacio-visuales que en aquellos que exigen habilidades simbólicas o lingüísticas".⁵ Se autoagreden o hacen daño a otros. Las personas con autismo no presentan anomalías físicas evidentes, por el contrario su cara despiden un brillo o luz que llaman la atención. Aunque puede haber autistas con alguna discapacidad física, esto es algo independiente al síndrome, pues no es causado por éste. Esta descripción recalca las características preponderantes

⁴ Por síndrome se entiende un conjunto de síntomas que se hacen presentes juntos y que por lo tanto caracterizan un trastorno.

⁵ apud. GARANTO ALOS, Jesús. El autismo. p. 31-32

del autismo, mismas que se presentan o no en menor o mayor grado en cada persona que padece el síndrome.

Algunos autores definen el autismo como una psicosis infantil e incluso lo utilizan como sinónimo. argumentan que ésta es, seguramente, la más específica y precoz.

Sin embargo se alude a otros tipos de éstas, tales como, la simbiótica, o aquellas que tienen una manifestación tardía".⁶ Con esto, se hace notar que aunque existe una diferencia real entre uno y otro padecimiento, existe una gran confusión terminológica que repercute evidentemente en la asignación o determinación del diagnóstico y tratamiento de este tipo de pacientes. Mas aún parece ser que la psicosis infantil tiene una etiología definida y que existen tratamientos con los que se pueden obtener mejoras contundentes, lo que lleva a concluir que son entidades clínicas distintas.

Se plantea además la hipótesis de que el autismo es un tipo de esquizofrenia, mas esto ha quedado prácticamente descartado; en la esquizofrenia hay alteraciones neurológicas definidas, tiene un origen psicógeno y llegan a presentarse alucinaciones e ideas delirantes.⁷ Dichas características, no son ni por más propias del síndrome estudiado.

Pasando ahora a la frecuencia con que se presenta el síndrome, hay estudios que muestran que éste se manifiesta en 3 o 4 niños de cada 10,000 y cerca de 4 veces más en niños que en niñas. Asimismo, su prevalencia parece ser más común en el grupo socioeconómico alto.⁸

* Caracterizada por la incapacidad de desligarse de la madre.

** Se caracterizan por perturbaciones manifiestas en el comportamiento desde la agitación, hasta la inubrición extrema. Pueden ir asociadas con alteraciones en el lenguaje

⁶ cfr., SANTILLANA, *op. cit.*, p. 1693-1695.

⁷ KOLB, Lawrence., *Psiquiatría Clínica Moderna*, p. 413

⁸ PALUSZNY, Maria., *Autismo*, p. 36

Realizar el diagnóstico del autismo no es una tarea sencilla, como ya se mencionó, puede haber confusión con otros cuadros clínicos. Sin embargo, a partir de los estudios de Kanner se han propuesto diferentes maneras para realizar dicho diagnóstico. Aquí se destaca la que propone la American Psychiatric Association, en 1990:

Por lo menos deben estar presentes 8 de los 16 ítems siguientes y ha de haber al menos 2 ítems en el apartado A, 1 del apartado B y uno del apartado C:

A: Deterioro cualitativo de la interacción social: es cuando el sujeto presenta fallas en su relación con los demás sujetos de la comunidad.

Sus manifestaciones son:

- Ignorancia la existencia de los demás.
- Cuando se tiene estrés no se busca apoyo, se queda en sí mismo.
- Incapacidad para imitar en forma volitiva.
- Anomalías o ausencia de juegos sociales; prefiere el juego solitario.
- Déficit considerable en la capacidad para hacer amigos.

B: Deterioro cualitativo de la comunicación verbal y no verbal y en la actividad imaginativa:

- No existe comunicación, sólo lenguaje si se presenta.
- Su comunicación no verbal es anómala, sin gestos.
- Ausencia de actividad imaginativa.
- Anomalías graves en la producción del habla.
- Tono, ritmo y volumen de voz deficitarios.

* Se considerará que se reúne un determinado criterio sólo si la conducta es anormal para el nivel de desarrollo de la persona.

Los ítems numerados, están ordenados de tal manera que los citados en primer lugar son de aplicación a los más jóvenes o a los más afectados, mientras que los enumerados en último lugar se refieren a los mayores o a los menos afectados.

- Anomalías en la forma de lenguaje: no hacen referencia a la primera persona del singular (yo).
- Deterioro en la capacidad de iniciar o mantener una conversación con los demás.

C: Repertorio de actividades e intereses restringido, donde se encuentran:

- Movimientos estereotipados: balanceo, rotación, golpearse la cabeza.
- Preocupación excesiva por los detalles de distintos objetos.
- Malestar importante ante los cambios del entorno.
- Inistencia patológica por seguir rutinas.
- Restricción de intereses.

D: Comienzo en la infancia o la niñez.

1.2.1 Teorías sobre la etiología del autismo

No se ha identificado una causa única para el autismo, por lo que han surgido diversas teorías que intentan explicar, de una u otra forma, el por qué del síndrome. Se han retomado 5 de ellas:

1.2.1.1 Teorías psicogénicas.

Las causas psicogénicas aluden a la existencia de trastornos durante la primera relación madre-niño, o bien en el sentido de que acontecimientos vitales o

dificultades ambientales desempeñan un papel importante en la génesis del trastorno.

Hacen referencia a la "falta de estimulación, carencia de calidez prenatal o a algún conflicto intrapsíquico como resultado de una interacción familiar desviada, sin embargo, en las décadas de los sesentas y los setentas se realizaron investigaciones sistemáticas mediante las cuales se exploraron tales factores, las que revelaron que los padres de los niños no tenían características de personalidad específicas comunes y que no existían condiciones de estrés poco usuales en el ambiente, de modo que no fue posible encontrar patrones familiares específicos que validaran la hipótesis. Aún más, en los estudios de seguimiento realizados con numerosos niños rechazados y tratados con negligencia se ha demostrado que tales niños suelen adaptarse adecuadamente una vez que se les ubica en un ambiente distinto(...) por ende, esto debe llevar a concluir que el ambiente tiene una significación mínima en el desarrollo de esta condición."⁹

No se ha podido demostrar que el desarrollo del embarazo se relacione con la presencia del síndrome autista a pesar de que durante éste, la madre sufra de angustia y problemas emocionales. Así pues, los padres deben estar tranquilos y concientizarse de que ellos no son los culpables de la situación de su hijo. Deben procurar no hacerse reproches mutuamente, pues queda muy claro que esto ocasiona conflictos adicionales e innecesarios.

Esta teoría está descartada, es casi imposible que se ejerza influencia en alguien para que termine presentando un síndrome que no se puede controlar totalmente y que afecta a la persona de por vida. Con lo anterior, no se pretende negar que exista una influencia emocional de la madre para con el hijo durante la vida intrauterina, sin embargo, dicha influencia no es un factor que lo determine

⁹ *ibidem*, p. 68

por el resto de su vida, sino que son situaciones modificables mediante un ambiente adecuado y educación.

Por lo anterior se concluye que los padres de personas con síndrome autista deberán de subsanar los sentimientos de culpabilidad que puedan llegarse a presentar, e involucrarse lo antes posible, junto con sus hijos, en un proceso educativo que les permita primeramente aceptar el hecho y después mejorar, lo más posible, la calidad de vida de la persona en cuestión y de la familia misma.

1.2.1.2 Teorías bioquímicas.

Las presentes teorías indican que el origen del síndrome está dado por diversas anomalías en el funcionamiento químico o metabólico del individuo. Cada vez es más frecuente que los padres observen que el comportamiento de su hijo autista se altera cuando ingiere ciertos alimentos, lo cual es un probable indicador de que existe exceso o deficiencia en sustancias determinadas que afectan el comportamiento del mismo.

Existen investigaciones que han arrojado datos que indican que "hay altos niveles de serotonina en los niños autistas"¹⁰. Ésta es un neurotransmisor que se produce en el sistema nervioso central, fundamentalmente por células de la línea media del tronco encefálico (núcleos del rafe); y su presencia es necesaria para que se de la integración de la conducta. Mas todo esto no ha sido suficiente para concretar y generalizar los resultados, y entonces emitir una afirmación acerca del origen del autismo.

Se han realizado una gran cantidad de estudios sobre diferentes sustancias, pero al igual que sucede con la serotonina, no se pueden hacer generalizaciones.

¹⁰ *Ibidem.*, p 72

Las causas bioquímicas son un vasto campo de investigación que no se puede descartar pues día con día aumentan las posibilidades para encontrar el por qué del síndrome.

1.2.1.3 Teorías virales

Se han relacionado algunos casos de autismo con infecciones ocurridas durante el período prenatal y la primera infancia, concluyendo así que infecciones tales como la rubéola en la madre, pueden provocar anomalías en el sistema nervioso central.¹¹ En un estudio realizado por Paluszny con 64 niños con rubéola congénita, 10 presentaron autismo y otros 8 algunos síntomas de este padecimiento. La incidencia de autismo en estos grupos es mucho más alta que la encontrada entre la población general.

Por tanto, parece que el daño que produce la rubéola en el sistema nervioso central, puede dar origen al síndrome del autismo.

Estas causas se relacionan con la anatomía y fisiología del sistema nervioso central, y afirman que el autismo es causado por una alteración definida que a menudo forma parte de un daño más extenso.

Bernard Rimland afirma que en las personas autistas se presenta una deficiencia en el Sistema Reticular Ascendente (SRA), que es una estructura ubicada en el péndulo cerebral el cual ejerce influencia directa en la atención y en el ciclo sueño-vigilia, ocasionando esto que el niño no esté lo suficientemente despierto como para que el mundo tenga sentido para él. Además, el SRA sostiene la función básica para toda cognición en cuanto a que le da sentido y utilidad a la

¹¹ sfr. SANTILLANA. . op.cil. p.250

información recibida. Una vez más, este hallazgo no representa una prueba concluyente.

Asimismo, se alude a una lesión a nivel de lóbulo frontal. esto se afirma al observar Incapacidades específicas que involucran la planificación, iniciativa y producción espontánea de ideas; mismas que son propias al área a la que se hace referencia.¹²

1.2.1.5 Teoría cognitiva

En 1993, Uta Frith con su equipo de investigadores concluyeron que hay un componente cognitivo innato que se encuentra dañado en las personas con síndrome autista y que es por tal la causa de éste.

Afirman que dicho componente es complejo y que por ello se puede definir por sus funciones, de las cuales se hará mención más adelante.

Éste tiene un sustrato cerebral propio, aún no identificado pero que puede ser una estructura anatómica, un sistema fisiológico o una vía química.

Las funciones son las siguientes:

- Atención compartida: Por la que un niño tiende a conjuntar su diversión con otra persona.
- Simulación y fantasía en el juego.

¹² cfr. FRITH. Uta. "el autismo" in Investigación científica . p 61

- Formación de representaciones de segundo orden: Estas sirven para dar significado a informaciones que son contradictorias o incongruentes.
- Juzgar los estados mentales de los otros: Hace referencia a la interpretación de sentimientos e intenciones escondidas.

Aquí, al haber una lesión en este componente, la persona autista es incapaz o está muy limitada para llevar a cabo este tipo de acciones.

Con esto se fundamenta la rigidez del lenguaje, el desuso de las mentiras y muchas de las características que definen el autismo.

1.2.1.6 Teorías genéticas

No se ha descartado la posibilidad de una falta de tipo cromosómico como la causa del autismo. Se dice que la probabilidad de que este se repita en una misma familia es de 50 a 100 veces mayor de lo esperable por el puro azar.¹³

Ahora bien, hay quienes piensan que el autismo no se origina por alguna de estas teorías en específico, sino que puede darse una combinación entre éstas. Sea cual sea su causa, lo cierto es que se da y que hay que continuar investigando para llegar a una conclusión definitiva.

Por otro lado, hay ciertos síntomas que se han podido reducir y controlar a través de medicamentos suministrados y administrados por especialistas. Hoy en día se habla de las megavitaminas como un tratamiento efectivo para la persona

¹³ cf. SANTILLANA, op. cit. p. 250

con síndrome autista, en el que el sujeto ingiere las vitaminas en grandes dosis y esto favorece en gran medida el control de su comportamiento. Al parecer dicho tratamiento no trae consigo los efectos secundarios que los medicamentos ocasionan y que son tan temidos. Sin embargo, la mejor forma que se ha encontrado de controlar el autismo (ya que este síndrome es irreversible, es decir, no hay cura), es por medio de la educación; esta aporta sus conocimientos y avances en cuanto al trato, conducta, manejo, interacción con el ser humano y es capaz de ayudar a la modificación de conducta tanto en personas autistas como en sus familiares, amigos y sociedad en general.

Como ya se ha mencionado, el papel de los padres el estar dispuestos a proporcionar educación a su hijo autista, es decir, a tomar la decisión por él, conociendo su reducida capacidad para la toma de decisiones que lo limita para estar consciente de que se puede educar. Es por esto que los padres deben mostrar apertura ante las nuevas opciones educativas, y además estar informados de los últimos avances tanto en cuestiones etiológicas como en tratamientos que en su conjunto buscan la mejora de la persona autista en una dimensión personal, familiar y social.

Hasta ahora se han abordado características del autismo en un nivel general, a continuación se presentan una serie de características que se van desarrollando en apartados y que permiten una mayor comprensión y conocimiento del síndrome.

1.2.2 Interacción con el mundo.

En este apartado se busca que se comprendan los profundos problemas que presenta la persona autista para interactuar adecuadamente con el medio que le rodea. Para esto hay que decir que la interacción es un proceso que se da a partir de comportamientos tales como el lenguaje, la manifestación de emociones etc.

Con este comportamiento el hombre puede conocer y transformar su mundo. En el caso de la persona autista dicha interacción se puede lograr y/o mejorar con la educación.

Es mediante este trato que la persona autista puede adquirir ciertos aprendizajes, lo que remite a que se aborde lo referente al lenguaje, a los cinco sentidos externos, y al proceso de senso-percepción, que marcan el inicio de todo aprendizaje.

1.2.2.1 Lenguaje, habla, pronunciación y comprensión.

La persona autista muestra problemas en esta área, ya sea que presente o no lenguaje, pues de alguna manera tiene algún disturbio y lo externa constantemente. Sin embargo, con la atención adecuada, podrá tener una mejor comprensión lograda básicamente por medio de la educación.

Con respecto a la comprensión del lenguaje, durante los primeros años, se torna difícil que responda al llamado de su nombre y a instrucciones sencillas, pero cuando llega alrededor de los 5 años logra cierta comprensión, aunque ésta es muy reducida. Obedece instrucciones simples, siempre y cuando conozca aquello de lo que se le está hablando; por ejemplo podría responder a la petición de: "dame la cuchara" o "vamos a jugar".

Esto resulta benéfico para los padres y para quienes conviven con el niño autista, pues ahorra tiempo y en muchas ocasiones fuertes disgustos, sin embargo, no hay que olvidar que el niño no puede comprender al cien por ciento lo que se le está diciendo. Con el paso del tiempo y con una ayuda adecuada puede ser que logre comprender instrucciones más complicadas como "entrega la carta a tu hermano", etc.

Es importante no ejercer una presión extrema en lo que respecta a la comprensión del lenguaje, pues suele resultar contradictorio e inhibir al infante. No obstante, puede ser que para percatarse de si el sujeto atiende o no, se le pregunte si está escuchando lo que se le dice, con lo que se mejorará su atención permitiendo que las cosas se realicen con mayor eficacia. Aunque esto no es una regla, algunas veces propicia que la comprensión se mejore.

Además de la comprensión, existe el hecho de si el autista presenta lenguaje o no. Se ha estudiado que más de la mitad de las personas autistas aprenden a decir aunque sea algunas palabras en el transcurso de su vida (algunos permanecen mudos durante toda su existencia).

Por lo general el habla se presenta tiempo después de lo normal, y su inicio se refleja por la repetición de palabras que ellos escuchan decir a alguien, también, suelen repetir la última (s) palabra (s) que escuchan de una frase.

Algunos tienen muy desarrollada la capacidad para imitar e igualar el tono de la voz y la pronunciación de otras personas. Dicha habilidad no desaparece, por lo que a partir de ésta se pueden presentar momentos agradables de convivencia.

Es en este tipo de capacidades en las que los padres deben hacer hincapié para favorecer el desarrollo de sus hijos y tomarlas por el lado positivo para sacar de ellas el mayor beneficio, es decir, disfrutarlas y hacerle sentir al niño que lo que hace y dice es aceptado por los demás, pues esto le ayuda a aceptarse a sí mismo y mejora su adaptación al medio que le rodea.

La mayoría de los chicos que presentan lenguaje (75 por 100), repiten verbalmente sílabas, palabras o frases que han sido almacenadas por el propio sujeto, a esto se le conoce con el nombre de ecolalia.¹⁴ Dicha repetición suele no

¹⁴ ibidem. p 722

tener sentido o coherencia alguna, por lo que carece, generalmente, de intención comunicativa. La repetición constante de una misma palabra se debe a su conducta estereotipada, de no preferencia al cambio.

Un problema que suele presentarse, es que para ellos, a veces una misma palabra significa lo que es y al mismo tiempo lo opuesto, como por ejemplo: cuando dicen " abre la puerta", en algunas ocasiones tendrán la intención de decir "cierra la puerta", pero utilizan el "abrir" para cualquiera de los dos significados. Esto al principio confunde a los padres y/o personas que trabajan con el autista, pero posteriormente es fácil reconocerlo. Es entonces factible dar reforzamiento positivo cuando la usa correctamente y corregir cuando esto no sucede. No hay que olvidar que muchas veces por más que se les corrija, no cambian su forma de decirlo y siguen usando una misma palabra para los dos significados. Hay que recordar que todo es cuestión de tiempo y de paciencia.

Asimismo, "suelen aprender sólo un significado para una palabra o para toda una frase".¹⁵ esto quiere decir que por ejemplo aprenden lo que es un banco para sentarse, y no entienden que además está el banco como institución de crédito y servicios monetarios. En cuanto a las frases, lo que hacen es decir "no quiero que te asomes por la ventana", y en realidad su única intención era decir simplemente "no". A todo esto es a lo que algunos autores le llaman rigidez en el lenguaje.

Cabe mencionar que "las personas autistas encuentran dificultades con las palabras copulativas como "en", "sobre", "debajo", "antes" y "porque".¹⁶ esto se aprecia en el momento en el que hacen uso de éstas, por ejemplo: "poner plato bajo mesa". Además pueden confundir las letras dentro de una palabra, es decir, invierten el orden, así en vez de decir "fácil" dicen "cáfil"; también hacen inversión en oraciones como "poner mesa sobre cubiertos" en lugar de "poner cubiertos sobre

¹⁵ ibidem, p.33

¹⁶ WING, Lorna. La educación del niño autista, p.32

mea". Tampoco son capaces de usar los pronombres correctamente, se hacen llamar a sí mismos "tu" en lugar de "yo".

Con frecuencia dejan de pronunciar los finales de palabras o usan fragmentos de las mismas como puede ser "ca" en lugar de "caja". Hay quienes parecen tener dificultad para comprender ciertos sonidos, así confunden palabras muy semejantes como "cosa" con "caso". Esto con el tiempo se puede llegar a corregir en gran parte, pero en algunos casos esto disminuye.

Por otro lado, el control del volumen de la voz no es normal, ya que lo aumentan o lo disminuyen sin una necesidad o coherencia lógica, es decir, al estar hablando lo hacen sin tomar en cuenta sus altibajos. Hay pues momentos en los que suben o bajan la voz en extremo y eso dificulta que las personas que los escuchan entiendan lo que dicen. Hay quienes al hablar su pronunciación se vuelve mecánica, es decir, toman un estereotipo y hablan fuerte o bajo en ciertas frases o palabras sin saber realmente por qué lo hacen.

Muchos niños pasan por una fase en la cual dicen algunas cosas con un tono de voz especial, diferente al acostumbrado; puede ser que lo hayan escuchado en el televisor o en una persona específica y lo están repitiendo mecánicamente. También puede ser que estén haciendo el intento de conocer o aprender a oír diferentes sonidos, pues resulta novedoso y atractivo.¹⁷

El no decir mentiras es un rasgo que caracteriza a la persona autista. Su comprensión es limitada, sobretodo cuando son pequeños, y no entienden el por qué se hace necesario no decir la verdad. Además, su imaginación no es capaz de construir o elaborar cuestiones que ellos no palpen como realidad. Esto porque su ingenuidad para entender la vida y lo que les rodea no les permite comprender los convencionalismos sociales a los que toda persona se tiene que sujetar de una u

¹⁷ cfr. ibidem, p 34

otra forma, para ellos la vida es como se presenta y no la complican. Además de que la comprensión de sus propios sentimientos y de los de los demás no es algo que a ellos parezca afectarles personalmente, es decir, aparentemente no presentan cambios de ánimo ante momentos de alegría, tristeza, etc. de los demás y de sí mismos.

Desgraciadamente existen algunas personas autistas que no presentan lenguaje oral, al parecer, en ciertos momentos de su vida expresan una frase perfectamente elaborada y pueden pasar años sin que hablen de nuevo, o quizá nunca más vuelvan a emitir palabra. Existe el caso de una niña autista que no ha presentado lenguaje cotidiano, sin embargo en una ocasión estando ante la mesa dijo "pásame una rebanada de jamón", y jamás ha vuelto a hablar. Así de controvertidas son las personas autistas... Sigue siendo un enigma el por qué de esta conducta, pues, según lo anterior, se puede pensar que la falla no está precisamente en el aparato fonoarticulador.

Para concluir este apartado queda claro que la persona autista tiene que realizar esfuerzos mayores para lograr su habla, su pronunciación, su comprensión, su tono de voz, etc., y como se ha venido reiterando no sólo es misión de ella, sino de los padres y de los educadores el hecho de que la apoyen, la enseñen y la comprendan. Muchas veces el autista para ayudarse economiza las palabras y utiliza menos de las necesarias para hablar, esto le brinda seguridad y además le hace sentir que es capaz de ser entendido y escuchado por los demás. Si esto no lo hace la persona autista por sí misma, se le puede ayudar a que lo aprenda, pues más vale que hable escasamente, a que inhiba esta habilidad. En el caso de que no se presente lenguaje oral, se puede utilizar como alternativa educativa la que se expone en el presente trabajo, la cual propone el aprendizaje de la lectoescritura y la utilización de un tablero en el que señalando se puede propiciar un diálogo con quien así lo quiera o necesite.

Estos son a grandes rasgos los episodios que se pueden presentar en las personas con síndrome autista en cuestión de lenguaje. El siguiente tema abarca el área por medio de la cual las personas sin ninguna discapacidad aprenden, para posteriormente comprender como lo hacen las personas autistas. Se explicará entonces el proceso de cognición, la senso-percepción, así como el papel de los 5 sentidos externos.

1.2.2.2. El proceso de cognición.

La cognición hace referencia a la forma en la que las personas conocen y apprehenden los diferentes estímulos que les presenta el medio del cual son parte, y los utilizan ya sea para obtener un beneficio personal o social.

Lo anterior supone un proceso en el que se hace necesaria la senso-percepción que se presenta como unidad, es decir, conjuntamente, pero para cuestiones de estudio se explicará por separado.

La sensación. Se puede definir ésta como un estado de conciencia provocado por la excitación de un órgano de los sentidos externos en donde se dará el contacto entre las múltiples y muy diversas acciones del mundo físico con los receptores, que son partes del cuerpo especializados para acoger o recibir los estímulos y transmitirlos ya sea a nivel cerebral o a médula espinal. Éstos actúan como filtros, por lo que son capaces de seleccionar los tipos de estímulos que están recibiendo, traduciéndolos en señales eléctricas (transducción).

Una vez dado este contacto, ocurren progresivamente una serie de fenómenos funcionales o fisiológicos que permiten la transmisión del estímulo al cerebro. Posterior a la transducción se da la codificación de la señal, que es por la cual se

le da sentido al estímulo. Esto sucede de varias formas tales como: "la frecuencia con que se da el impulso, el ritmo al que se da, la acumulación de impulsos, etc."¹⁸

El paso a seguir es la adaptación, en la cual se manifiestan los cambios en donde la actividad neural decrece a pesar de que la estimulación se mantenga. De este modo el sistema nervioso puede dejar de registrar actividad neural aunque persista el estímulo, con lo cual se enfatiza la fugacidad de los estímulos.¹⁹ Continúa entonces un proceso de selectividad de la información recibida, gracias a la cual, se suprimen algunas entradas sensoriales. Casi para finalizar se establecen una serie de conexiones sinápticas con diferentes centros neurales, esto específicamente en médula espinal o en el tronco encefálico. La última fase, es aquella en la que se da la "conciencia de la modificación o impresión de nuestros receptores".²⁰

Ahora bien, podemos darles un nombre específico a las sensaciones, ya que estas difieren primeramente en su cualidad, es decir, en las características que las definen. Así se le llama a un sabor, amargo o dulce. Pero también es factible distinguir entre un sonido y un sabor, pues las sensaciones proceden de diferentes órganos de los sentidos y por tal tienen una modalidad específica. ¿Provoca la misma impresión un rayo de luna que los del sol de un mediodía? La respuesta es obviamente no, y es así que las sensaciones se caracterizan por la intensidad que presentan. Dos características más son las que se dan en las sensaciones: la de duración, que hace referencia a la permanencia de ésta conciencia, y el tono afectivo que alude a lo agradable o desagradable de la impresión sensitiva.

El papel del educador será básicamente propiciar una amplia gama de sensaciones que funjan como base para el aprendizaje y que además de esto faciliten dicho proceso haciéndolo más firme y duradero. Asimismo, se deberá

¹⁸ ROSENSWEIG, M. *Psicología Fisiológica*. p.276

¹⁹ *cf.*, *ibidem*. p. 280

²⁰ ACEVES MAGDALENO, José. *Psicología general*. p 107

tomar en cuenta que pueden existir defectos en este nivel que provoquen una inadecuada recepción, codificación o transmisión del impulso y que por ende el proceso de enseñanza aprendizaje se verá afectado y en muchas ocasiones impedido.

La sensación además de ser el primer paso para el logro del aprendizaje es el proceso antecesor a la percepción.

La percepción. Es el proceso a través del cual se interpretan las sensaciones que se reciben, completándolas o bien corrigiéndolas a partir y con la ayuda de la estructura cognitiva propia.

"Ésta visión del objeto, modificada por el sujeto, es proyectada y ubicada en el tiempo y en el espacio".²¹ La visión del espacio permitirá la ubicación en una dimensión de volumen, forma y alejamiento de otros objetos; en tanto que el tiempo, hará posible estar consciente de la duración de los sucesos en la vida psíquica.

Para dar interpretación al estímulo recibido, hay que tomar en cuenta varios factores, éstos son: todos aquellos estímulos sensoriales que hayan ocurrido con anterioridad y que sean semejantes al que se está presentando; el reconocimiento del estímulo lo cual supone un trabajo intelectual posterior al conocimiento mismo; la significación del estímulo, que representa la importancia o relevancia de éste.

Por otro lado se encuentran las circunstancias que están inscritas en la situación y que también incidirán en el proceso de percepción. Todo esto conforma al proceso de percepción, el cual resulta imprescindible en el momento del aprendizaje.

²¹ *ibidem*, p 119

Además de la sensoripercepción, el aprendizaje supone una serie de procesos cognitivos de orden superior tales como la atención, la representación de imágenes, la retención y evocación de un estímulo, entre otros. Todo esto que hace posible la utilización de información, entre otras cosas, no se da de manera común en la persona autista; se conocen tan solo algunas de las fallas y/o disminuciones que ellos presentan, más aún hay mucho por investigar y conocer.

1.2.2.3. Los 5 sentidos externos en la persona autista.

La explicación anterior referente al proceso de sensoripercepción es lo que comúnmente tienen las personas sin discapacidades o minusvalías; sin embargo y como ya se dijo; las personas autistas generalmente sufren alteraciones en sus órganos sensoriales externos y por lo tanto, hay disturbios en el proceso sensoriperceptivo.

Se presentan, por ejemplo, inconstancias perceptuales que pueden ser ocasionadas por una lesión a nivel de córtex cerebral y/o cerebelo; se hace esta suposición pues es aquí donde se integra la información sensorial dándole la interpretación correspondiente.²²

Además suelen presentar "sobreexcitación y sobreinhibición en sus sensaciones, así como predominio poco común de algunos receptores sensoriales sobre otros y dificultad para interpretar las sensaciones internas".²³ Como consecuencia, se presentan problemas para el reconocimiento de sí mismos y de su ambiente de una manera permanente. Esto se puede explicar también diciendo que para algunos ruidos se presenta excitación excesiva de lo percibido y lo

²² cfr. apud., PALUSZNY, Maria, op. cit., p. 82

²³ ibidem., p. 81

manifiestan, en el caso de estímulos como puede ser el choque entre automóviles, en los que presentan sobreinhibición, es decir, es como si el ruido no se hubiera presentado.

Ante estas perturbaciones y con el fin de estimularse, algunos de ellos, se mueven constantemente balanceando su cuerpo y/o aleteando las manos. Algunos autores postulan que sus rutinas y conducta estereotipada son una forma en la que pueden captar las sensopercepciones, y entonces controlarlas.

Aunado al problema de entrada de información, también se presentan dificultades y conductas atípicas en el momento de la respuesta o comportamiento. Esto, como puede suponerse, dificulta aún más la tarea del aprendizaje pues si bien los estímulos sensoriales que se presenten pueden en alguna medida "manejarse", el comportamiento que se manifiesta puede resultar impredecible. Aquí es donde cabe mencionar todas aquellas conductas que suelen denominarse como "inadecuadas" y que pueden ser muy variadas incluso en una misma persona. A continuación se enunciarán algunas de éstas sin pretender, por su puesto, agotarlas ni ahondar en ellas: Manifiestan berrinches sin provocación aparente; se niegan a responder ante cualquier tipo de estímulo; conducta más o menos parecida al llanto; autoagresión, que incluye: golpearse fuertemente la cabeza, morderse las muñecas, aventarse contra el suelo, arrancarse el cabello, rasguñarse, entre otros; y la agresión hacia los demás.

Con lo anterior, se puede concluir que a estas personas les cuesta mucho trabajo comprender sus propios límites y más aún convivir de manera social con los otros.

Por otro lado, suelen estar más desarrollados los sentidos del tacto, el olfato y el gusto, dejando al último la vista y el oído. Se dice que exploran el mundo por medio de estos tres primeros. Es por ello que algunos suelen manipular objetos

persistentemente y rotarlos sin parar, no importa la forma de dichos objetos. Además gozan con juegos rudos que implican el contacto físico y por el contrario, pueden retraerse con un beso o una tierna caricia. Algunos pueden parecer insensible al clima, es decir no parece que les disturbe el frío o el calor, e inclusive a muchos el dolor no parece contrariarlos y hacerles sentir incómodos. Lo olfatean todo (hay a quienes les agrada acercarse a oler el cabello de los demás), éste tipo de conducta se puede acentuar o repetirse con más frecuencia cuando hay algún cambio en casa o en la escuela (por ejemplo, que se integre un nuevo miembro).

A un niño pueden llamarle mucho la atención algunos sonidos como: juguetes con motores de fricción o el golpear un objeto sobre una mesa, voltear ante el toquido de una campana o de un timbre. Asimismo evidencian un completo desagrado por ciertos sonidos que califican como intensamente amenazadores y su respuesta es entonces taparse las orejas.²⁴

En cuanto al sentido de la vista puede reiterarse que les atraen las luces, los colores brillantes, etc., aunque hay a quienes les molesta lo que centellea demasiado.

Algunos observan algo que está en movimiento y cesan su atención cuando el objeto se detiene. Su ojo es adaptable a la oscuridad, por lo que caminan sin mayores dificultades en sitios oscuros, también se aprecia que parecen no fijarse cuando suben y bajan las escaleras, así como cuando montan un triciclo; tienen perfectamente definido el movimiento a seguir y no se tropiezan ni caen. Si se les observa se nota fácilmente que no fijan la vista sino que simplemente echan miradas rápidas a la persona u objetos y luego apartan sus ojos de esa dirección; aunque es preciso recordar que si un objeto les llama la atención pueden pasar largos períodos observándolo.

²⁴ cit. WING, Loma. op.cit., p.30

Los sentidos son la base del aprendizaje, si ellos están alterados, el aprendizaje lo estará también, o bien no se podrá dar. En el desarrollo de la persona autista hay que estar pendientes pues hay momentos en los que son capaces de obtener mayores aprendizajes que en otros.

Con esto, se concluye que quien padece el síndrome autista, a pesar de las dificultades de sensorio-percepción, y de las manifestaciones poco usuales de sus conductas, es capaz de salir adelante con ayuda educativa adecuada.

A continuación se enunciará lo relacionado a la selección de estímulos y a la toma de decisiones.

1.2.2.4 Alteraciones en la selección de estímulos y en la toma de decisiones.

En cuanto a la selección de estímulos se refiere, estas personas, cuando toman un objeto que les agrada, es difícil hacerles comprender que existen otros con los que pueden jugar. Suelen decidirse por el mismo objeto o juguete, presentando así una conducta de apego que pronto se volverá rutinaria. Hay momentos en que pueden tomar otras cosas en sus manos, pero no olvidan jamás sus objetos o juguetes favoritos.

Cuando se les pregunta si desean algún dulce, helado o cualquier cosa comestible que les agrada, fácilmente se hacen entender para dar una afirmación ya sea verbal o no, pero la cuestión se complica cuando se les pide que escojan entre un sabor y otro, pues por lo general sus respuestas (si presentan lenguaje) son la última opción que se les dio: ¿quieres de durazno o de cajeta?, la respuesta es: "cajeta", si se les vuelve a preguntar ¿quieres cajeta o durazno?, la

contestación será "durazno"; este ejemplo sucede en el mejor de los casos, ya que en muchas ocasiones no hay respuesta, esto no es una regla y puede variar de persona a persona. Con el paso del tiempo algunos son capaces de tomar este tipo de decisiones.

Hay a quienes les gusta salir de casa, pero siempre y cuando se siga el mismo camino (inclusive si van en el automóvil, les gusta que se dirijan por el mismo carril), no son capaces de decidir por sí mismos si quieren o no asistir a algún lugar, simplemente los padres o las personas a cargo toman la decisión por ellos, (aunque hay excepciones).

Ahora bien, el que otros tomen una decisión por él implica un comportamiento ético y justo para no tomar decisiones que convengan sólo al que decide (padres o educadores), se requiere ser realmente consciente de lo que la persona autista necesita, y con base en eso hacer la elección correcta en su lugar. Por lo tanto se deben de preparar y pedir ayuda a especialistas, si así lo necesitan, para tomar decisiones referentes a la vida de la persona autista, sobretodo cuando éstas son de suma importancia.

Además de las cuestiones fisiológicas y estructurales, así como de la capacidad de elección, hay otro apartado que se refiere al área afectivo-emocional del autista en el que se pueden considerar sus temores, su desarrollo lúdico y en cierta forma su ensimismamiento y sus rutinas.

1.2.3. Aspectos emocionales en la persona autista.

Se decidió resaltar este punto, ya que los problemas de comportamiento que se presentan en la persona autista se ponen de manifiesto en las diferentes etapas evolutivas e inciden directamente en el área emocional.

1.2.3.1 Alejamiento y retraimiento.

Este tema se refiere al ensimismamiento y retraimiento que la persona autista manifiesta ignorando a las personas que le rodean; pareciera que el mundo exterior no les importara. Sin embargo es importante decir que es posible penetrar en "su mundo" mediante un proceso educativo especial que se adecue a sus necesidades. No hay que olvidar que todo hombre por el hecho de serlo es educable y por ende se puede perfeccionar. Si se afirmara que su mundo es impenetrable se negaría la razón de ser de esta investigación y por lo tanto de la educación misma.

Las peculiaridades que presentan comúnmente con respecto a su medio son: "no acuden cuando se les llama, no responden cuando se les habla, su faz suele mostrarse vacía de expresión, rara vez miran a los ojos directamente, es posible que se encojan si se les toca..."²⁵ Ejemplos de esto es que son capaces de pisar a alguien que se encuentra sentado en el suelo, sin siquiera inmutarse o percatarse de su acción. Si alguien muy allegado les abraza, por lo general no suelen responder a la acción, sino que permiten que se les abrace, o bien rechazan a la persona que intenta hacerlo.

Cuando requieren de algo en especial que no pueden alcanzar u obtener por ellos mismos, se vuelven hábiles en el manejo de una persona y la toman por el dorso para indicarle su necesidad o deseo (presenten o no lenguaje oral), y ya que obtuvieron lo que querían regresan a su actividad y parecen olvidarse de quién los ayudó.

Ante sufrimientos, angustias, llanto, depresión, etc., de una persona que ellos conocen y que es allegada, no suelen mostrar cambios de ánimo o reacción de entender y preocuparse por dicha persona, pareciera que no le sucede nada anormal, es decir, no son capaces de comprender los sentimientos de otros.

²⁵ *ibidem*, p.40

1.2.3.1 Alejamiento y retraimiento.

Este tema se refiere al ensimismamiento y retraimiento que la persona autista manifiesta ignorando a las personas que le rodean; pareciera que el mundo exterior no les importara. Sin embargo es importante decir que es posible penetrar en "su mundo" mediante un proceso educativo especial que se adecue a sus necesidades. No hay que olvidar que todo hombre por el hecho de serlo es educable y por ende se puede perfeccionar. Si se afirmara que su mundo es impenetrable se negaría la razón de ser de esta investigación y por lo tanto de la educación misma.

Las peculiaridades que presentan comúnmente con respecto a su medio son: "no acuden cuando se les llama, no responden cuando se les habla, su faz suele mostrarse vacía de expresión, rara vez miran a los ojos directamente, es posible que se encojan si se les toca...".²⁵ Ejemplos de esto es que son capaces de pisar a alguien que se encuentra sentado en el suelo, sin siquiera inmutarse o percatarse de su acción. Si alguien muy allegado les abraza, por lo general no suelen responder a la acción, sino que permiten que se les abrace, o bien rechazan a la persona que intenta hacerlo.

Cuando requieren de algo en especial que no pueden alcanzar u obtener por ellos mismos, se vuelven hábiles en el manejo de una persona y la toman por el dorso para indicarle su necesidad o deseo (presenten o no lenguaje oral), y ya que obtuvieron lo que querían regresan a su actividad y parecen olvidarse de quién los ayudó.

Ante sufrimientos, angustias, llanto, depresión, etc., de una persona que ellos conocen y que es allegada, no suelen mostrar cambios de ánimo o reacción de entender y preocuparse por dicha persona, pareciera que no le sucede nada anormal, es decir, no son capaces de comprender los sentimientos de otros.

²⁵ *ibidem*, p.40

Una persona autista al crecer suele ser más afectuosa, pero esto es gracias a la atención brindada, al trato continuo y al esfuerzo de quienes la rodean porque comprendiera sus propios sentimientos y aún más difícil, los de los demás. Ellos perciben quienes les rechazan y son capaces de abrirse o cerrarse según sea su parecer, es decir, se muestran afectuosos con los que se saben sinceros.

El aislamiento y retraimiento que presentan las personas autistas es parte de su propio ser, mismo que no se puede cambiar definitivamente, pero sí modificar con ayuda adecuada.

Otro punto a tratar sobre el área afectiva de estas personas es la vida rutinaria y las costumbres que llevan a cabo cotidianamente.

1.2.3.2. La resistencia al cambio.

Lo estereotipado de su comportamiento, se manifiesta de diferentes formas, tales como:

⇒ "Insistencia en la repetición de las mismas rutinas"²⁶. Esto significa que pretenden que las cosas se hagan exactamente igual cada vez que se llevan a cabo, como por ejemplo cuando una puerta está abierta, debe mantenerse en posición de 90 grados. También hay quienes no toleran que haya cambios de lugar en la mesa, hay otros que no toleran el polvo o el desorden y arreglan constantemente los sitios por los que pasan, o bien en cuanto al lenguaje piden que se les repita una palabra o frase tal cual ellos exigen. Si la repetición no se produce como ellos esperaban, lo más seguro es que se presente un berrinche.

²⁶ ibidem, p.41

⇒ "Algunos niños tienen movimientos rutinarios propios..."²⁷ Es decir se mueven de alguna forma al pasar por cierto lugar, además giran sobre su propio eje por largo tiempo, o bien aletean o se balancean incesantemente.

⇒ Hay quienes se aferran a objetos y no toleran que nadie o casi nadie los toque, y peor aún, se vuelve casi imposible separarlos de ellos. Muchos deciden coleccionar objetos poco usuales como cajas o latas vacías y hacen lo posible por acrecentar su colección, incluso desperdician el contenido de la lata o caja desechándolo para tener algo nuevo en su haber, hay quienes roban a otras personas, las cuales poseen lo que ellos coleccionan, para tener más.

⇒ Puede presentarse rutina en el comer. Hay quienes comen de todo y durante toda su vida no hay problema, pero hay quienes gustan comer únicamente de unos cuantos alimentos específicos y no ingieren otra cosa. Se menciona el ejemplo de un chico que se alimentaba de exactamente diez huevos diarios, pues no toleraba ninguna otra cosa, hasta que con mucho esfuerzo y dedicación, y con el paso del tiempo comenzó a aceptar otro tipo de alimentación.

Estas y otras costumbres que para la mayoría de la gente pueden resultar raras, son las que caracterizan a las personas autistas. Hay que conocer a cada uno y aceptar ese tipo de rutinas, siempre y cuando esto no les cause daño a ellos ni a los demás, pues esto les permite sentirse dueños de sí mismos. El cambio puede venir con el tiempo y la paciencia.

²⁷ idem.

1.2.3.3. Sus miedos.

Los temores de la persona autista no son fáciles de comprender por los que le rodean, presentan miedo ante lo que no lo ofrece y son despreocupados ante situaciones reales de peligro. Las causas de lo anterior se desconocen, sin embargo, se alude hipotéticamente a cuestiones imaginarias que ellos mismos crean. El no prestar atención a incidentes que los pueden perjudicar puede ser por cubrir una satisfacción inmediata como el placer de escuchar un ruido que verdaderamente les agrada: "a un niño le gustaba el sonido de los frenos de automóvil al chirriar y se arrojaba frente a los automóviles para obligarlos a frenar bruscamente y así producir ese (para él) delicioso ruido".²⁸

Así como este ejemplo suelen suceder cosas aparentemente ilógicas, hay quienes le temen a los perros que no demuestran agresividad, a viajar en camión, o a algunos objetos como pelotas. Si estos miedos se acentúan se convertirán en pánico, lo cual provocará una situación incontrolable y muchas veces peligrosa. Es necesario que se comprenda a la persona autista y que se conozcan sus reacciones ante los miedos que manifiestan para que de esa forma, se haga un manejo adecuado del comportamiento que se presenta.

Es común que externen temor por la pérdida de alguna persona u objeto lo cual demuestran abiertamente por medio de actitudes. Los que presentan lenguaje oral tienen la capacidad de expresar que la persona o el objeto apreciado no se separe de ellos. Si llega a suceder que la separación se da por alguna circunstancia, es muy difícil que lo comprenda, es un proceso largo en el que se le tiene que ir consolando y ayudando con caricias y con atención para que lo vaya superando. Esto puede requerir de algún tiempo, es casi imposible decidir cuánto, porque cada persona es diferente.

²⁸ *ibidem*, p.42-43

Estos temores infundados y el descuido ante otros puede disminuirse cuando la persona crece y mediante un proceso educativo acorde a sus necesidades.

Otro punto que no se puede dejar de mencionar por ser la actividad con la que comienza el acercamiento al mundo del aprendizaje y que es fundamental para cualquier persona, es el juego.

1.2.3.4. La forma de jugar.

El juego que llevan a cabo los autistas en la infancia no aparece como el que se espera en un niño de esta etapa, presenta problemas de expresión en todas sus modalidades: oral, escrita, corporal, etc.

Para ellos un juguete representa algo real pero en menor tamaño, como por ejemplo una muñeca a un bebé, o unas tuercas de plástico a las herramientas de papá; es decir, para ellos un juguete es un objeto inmóvil que es manipulable a su antojo. Algunos únicamente se limitan a sostener las cosas en la mano, sin prestarles mayor atención, algunos "exploran todos los objetos, sean juguetes o no, con el fin de experimentar las sensaciones simples las cuales les dan gran placer".²⁹ El tocar diferentes materiales y percibirlos es una actividad que les agrada.

" Suelen jugar con agua, arena o barro durante horas. Les encanta observar pautas de movimiento, y algunos son notablemente hábiles en hacer girar monedas u otros objetos".³⁰

²⁹ ibidem., p.45

³⁰ idem.

De pequeños no son capaces de armar rompecabezas, pero alrededor de los 5 años pueden tener acercamientos hacia éstos y ser capaces de armarlos.

El juego con otros niños se complica por su falta de imaginación y sus problemas de lenguaje. A esta edad no tienden a relacionarse con los demás, aunque pasada esta etapa hay quienes lo intentan a pesar de que les cuesta trabajo comprender a los otros.

Hay quienes tienen habilidades para la música, las matemáticas, etc., y sin embargo prefieren una actividad como escuchar una canción una y otra vez y no dedicarse a la actividad para la cual son capaces; en ocasiones lo hacen por instigación de los padres y/o educadores.

Algunas personas con este síndrome son capaces de llevar a cabo ciertas actividades de forma innata, es decir, sin un previo proceso de enseñanza-aprendizaje tienen la habilidad para realizarlas.

1.2.4 Habilidades especiales.

Así como se han mencionado las desventajas que estos chicos tienen, se explicará un panorama diferente en donde se abren sus posibilidades de desarrollo personal y social. Dicho panorama está conformado por habilidades muy concretas por las que son capaces de desarrollarse al máximo desde edades muy tempranas. Este es un camino por el que la persona autista debe ser tomado en cuenta y reconocido tanto por lo padres como por los demás.

1.2.4.1 La música.

Es una habilidad que se muestra desde pequeños; hay quienes cantan, quienes tocan algún instrumento y algunos son capaces hasta de hacer composiciones musicales (a una edad más avanzada). Son buenos para seguir el ritmo y lo demuestran moviéndose y cantando.

En México existen grupos ya formados con chicos autistas en donde cantan y tocan diferentes instrumentos como teclado, triángulo, pandero, etc.

Lo maravilloso de estas habilidades es que se presentan sin asesoramiento, se pueden reforzar pero no es necesario que se tomen clases constantes para su aprendizaje formal pues el oído, de estos niños está capacitado para desarrollar la música.

La retención y capacidad para demostrar esta habilidad musical tiene mucho que ver con lo que es la memoria, ya que muchos de ellos presentan esta función de manera privilegiada.

Para facilitar la comprensión de cómo se manifiesta esta habilidad en los autistas, se explicarán algunas nociones básicas de lo que es la memoria.

1.2.4.2. La memoria.

Kelly define la memoria como aquella facultad de la mente por la cual los actos mentales y estados de conciencia pasados se retienen, se evocan y se reconocen. Entonces, es por ella, por la cual se pueden recordar cuestiones que se han experimentado.

La memoria es un proceso cognoscitivo esencial para el aprendizaje porque como se acaba de mencionar es por medio de ésta que se pueden ir acumulando experiencias, lo que permite que en un momento dado la persona pueda responder a las exigencias del medio.

A lo largo de los años, se han presentado distintas teorías para explicar el proceso de la memoria. Se ha elegido aquella que alude a tres procesos específicos, estos son:

- Almacenamiento sensorial: Este depende de los receptores sensoriales y es muy limitado; la información debe procesarse rápidamente en el almacén de memoria, de lo contrario será irrecuperable más tarde.

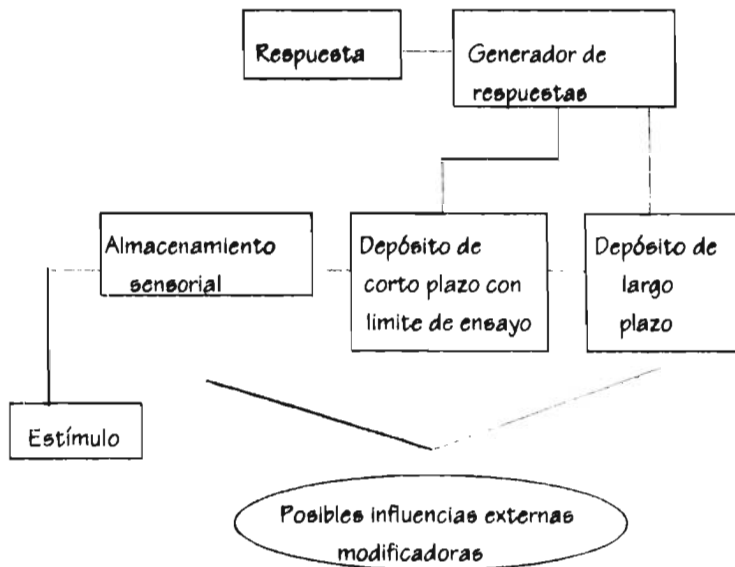
- Almacenamiento a corto plazo: Es también limitado y requiere el tratamiento activo de los materiales que deben guardarse para que no se pierdan. A esta capacidad de almacenamiento se le ha llamado *límite de ensayo*. Se supone que el ensayo es necesario para mantener o procesar adicionalmente la información. Sobrepasar el límite de ensayo, generalmente da como resultado que se pierda parte del material.

- Almacenamiento a largo plazo: Se considera que tiene la capacidad ilimitada y puede grabar información correspondiente a períodos indefinidos. Lo que hace que esta sea tal, es la forma en la que se codifica la información, pues dichos procesos son más estables y resistentes a la interferencia y así, es más probable que se conserve el recuerdo.

A continuación se presenta un diagrama que facilita la comprensión de lo anteriormente dicho.

* Ya sea a corto o a largo plazo

Nótese que las respuestas pueden provenir tanto del depósito de corto plazo como del depósito de largo plazo, que estos dos procesos de almacenamiento, interactúan y que influencias externas pueden modificar la actividad dentro de uno cualquiera de los tres aspectos.³¹



Para saber si una persona ha retenido un estímulo determinado se puede hacer uso de varias formas de medición, aquí se destacaron dos de las cuatro descritas por Wittig:

1. Evocación: Es la respuesta que da un sujeto frente a una indicación o instrucción mínima. Aquí, no se le proporcionan datos al sujeto acerca de la solución o respuesta. Algunos ejemplos utilizados durante la investigación, son: "ve por la pelota", "señala las vocales encontradas en el texto".

³¹ WITTIG, Arno F. *Psicología del aprendizaje*, p. 173-177

* Entendiendo por éste, todo aquello que impresione a los sentidos

Este tipo de medida se utiliza en la investigación en el momento de tener contacto con la persona autista. Es decir en un momento previo a la sesión, durante y al final de ésta.

2. Reconocimiento: Aquí la respuesta se le presenta al sujeto de manera explícita y éste tendrá que seleccionar de entre muchas, la que sea correcta (opción múltiple). En esta medida caben las preguntas cerradas en donde el sujeto se limita a contestar sí o no.

Básica y primordialmente ésta es la forma en la que se instrumenta el método de lecto-escritura. Esto porque como el sujeto carece de lenguaje oral, la señalización de la respuesta correcta es la mejor forma en la que el aplicador puede percatarse de si se ha logrado retener el material que se presenta para ser aprendido.

Existen otras formas de medir dicho proceso, sin embargo, se consideró que las antes explicitadas otorgan una noción genérica de lo que se pretende realizar.

Retomando el caso de las personas autistas, Lorna Wing, afirma que estas personas pueden, por lo general, aprender a manejar los números más fácilmente que las palabras. Algunos son tan hábiles que pueden sumar mentalmente grandes cantidades. Hay también quienes pueden aprender los estados y las capitales de un país concreto y jamás olvidarlos.

Cosas que les interesan como juguetes, comida, etc., no olvidan donde se encuentran ubicadas, a pesar de que pase mucho antes de volver a buscarlas. Los que gustan de coleccionar algunos objetos, saben si alguien los ha tocado, es decir, parece que saben las posiciones exactas del acomodamiento.

Por otro lado, la mayoría presenta problemas con el dibujo, por su falta de comprensión de lo que ven, es decir, sus trazos son muy primitivos, y además hay quienes aprenden a dibujar ciertas cosas de una forma específica y jamás cambian esa figura.

Las habilidades aquí mencionadas no tienen nada que ver con el lenguaje o con la memoria lógica, la cual, para que funcione correctamente se tienen que hacer asociaciones presentes y pasadas, mismas que los chicos autistas no son capaces de presentar, por lo tanto, estas cuestiones en las que expresan un dominio propio de la actividad innata les requiere de un menor esfuerzo en comparación con el habla y el pensamiento.

Es importante saber que el inicio de la adolescencia, es un momento adecuado para prepararlos en algún trabajo o actividad apoyándose en sus potencialidades y con el fin de dignificarlos por medio de dicha actividad. Sería ideal que desde los 6 o 7 años de edad se intentara que el niño autista adquiriera la lecto-escritura, incluso aunque no presente lenguaje, pues esto abre su campo de posibilidades de acción y de comunicación.

Al estar conscientes de que la persona autista es un ser capaz de perfeccionarse, y de que el logro del fin último del hombre no está dado por la dignidad ontológica sino que es necesario someterse a un proceso educativo (formal o no formal), se abordará ahora el tema de cómo y qué medios son los que se utilizan para lograrlo.

1.3. La acción educativa centrada en la persona autista.

El paso de un estado a otro más perfecto, no se logra más que por medio de la educación. Dicha educación no podrá ser igual para todos los hombres, pues si

bien existe una igualdad en origen, destino y esencia, existen diferencias radicales a nivel funcional y accidental. Por lo tanto todos somos distintos en rasgos, gustos, vocación, posibilidades intelectuales, etc. En el caso de las personas autistas estas diferencias son más notorias y radicales. Se han señalado ya cuáles son los rasgos característicos de éstas, a partir de esta diferenciación específica es cuando se alude a una educación especial.

Antes de continuar, habrá que esclarecer qué se entiende por educación, y cuál es la ciencia que se encarga de estudiarla.

1.3.1. La pedagogía, su objeto de estudio y su relación con la educación especial.

Para edificar y plenificar la vida de cualquier hombre, es necesaria la presencia de otras personas que colaboren en dicho proceso, pues de otra manera esto no se lograría. En ocasiones este proceso "es más arduo y complicado por las características de a quien va dirigido, aunque, como es obvio, estas dificultades no eximen de la exigencia de realizarlo."³²

De esta manera, se puede definir a la educación como un proceso permanente y exclusivamente personal, que se logra mediante el desarrollo continuo de las facultades humanas; siendo su contenido el intercambio de bienes y su finalidad el perfeccionamiento de la persona.

³² *ibidem*, p 88

Se alude a un proceso pues la educación hace referencia a una serie de pasos; permanente pues va desde el nacimiento hasta la muerte; exclusivamente personal ya que la educación es sólo para los seres humanos y se da entre PERSONAS. Es un intercambio de bienes porque siempre hay retroinformación y formación con los involucrados y se dirige en todo momento a un estado más perfecto.

Por otra parte, se dice que la educación especial es una disciplina teórico-práctica de la pedagogía con carácter flexible, que se dirige a personas que "presentan características claramente diferentes de las tenidas por corrientes o normales"³³, ya sean éstas físicas o mentales. Su finalidad consiste en que el educando, descubra y realice actividades y relaciones más acordes con sus características para lograr con esto una mejor calidad de vida.

Con esto, el estudio del proceso educativo y de la educación especial se han sistematizado gracias a la ciencia de la cual forman parte: La pedagogía.

Se puede definir entonces a la pedagogía como "la ciencia y el arte de educar"³⁴. Se afirma que es una ciencia porque parte de principios universales sistematizados, que permanecen en el tiempo y el espacio y que la fundamentan como tal. Asimismo, porque estudia al hombre en tanto que es educable, lo cual le permite confirmar su propio objeto de estudio. Sin embargo, estos principios no se pueden instrumentar en una relación causa-efecto; y es entonces, cuando se alude a la pedagogía como un arte, en el que se adecuará toda la fundamentación teórica a una situación educativa concreta y específica.

Los principios teóricos de los cuales se ha hecho mención, nos remiten directamente a los campos epistemológicos de la pedagogía, es decir, a todos aquellos asuntos que le competen conocer y abordar.

³³ GARCÍA HOZ, Víctor, Principios de pedagogía sistemática, p. 428

³⁴ NASSIF, Ricardo, Pedagogía general, p. 34

Así pues, el primero de ellos es el campo ontológico, que en estricto sentido hace referencia al estudio del ser; implicando un análisis profundo de qué es la educación, cuál es su esencia, sus formas y sus grados. Es a partir de aquí, de donde se conceptualizarán las nociones de educando y educador, derivando de éstos los cuatro ámbitos pedagógicos: familiar, escolar, laboral y comunitario.

Se considera también, el campo teleológico, que etimológicamente señala el estudio de los fines. Es por ello que, en este campo se establecerá la consumación de la educación, es decir, el para qué de ésta. Y como se mencionó en el momento de aludir a la educación, lo que se pretende es que la persona se perfeccione, que mediante las condiciones propicias que la educación establezca, ella alcance la felicidad. Cabe mencionar que la finalidad de la educación emana directamente del ser del educando.³⁵

Este paso del ser al deber ser no sería posible si no existiesen los medios, que son los intercesores entre uno y otro campo. Aluden a diversas actividades libres e inteligentes del hombre, entre las que figura la educación. En otras palabras, la educación es uno de los medios por el cual se logra el cambio de una realidad actual a otra más perfecta.

En este momento es cuando se adscribe el campo mesológico en materia educativa.

Es preciso señalar que estos medios pueden aludir a tres quehaceres pedagógicos: la didáctica, la organización y la administración educativa, y la orientación educativa. En su conjunto, son quienes brindan las alternativas o estrategias para la solución de problemas en cualquier ámbito pedagógico.

³⁵ cfr. ALTAREJOS, Francisco, Educación y felicidad, p 17

Por su parte la orientación permitirá organizar la ayuda a la persona discapacitada como un proceso intencional "de ayuda al individuo para conocerse a sí mismo y a la sociedad en que vive, a fin de que pueda lograr su máxima ordenación interna y la mejor contribución a la sociedad".³⁶

Además de la orientación, la organización y la administración educativas son otros medios necesarios para la formación de la persona con requerimientos educativos especiales. Consisten básicamente en disponer ordenadamente los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr con esto la formación del individuo. Se incluyen en este apartado los elementos materiales y técnicos, al personal docente y docente, y a todo lo concerniente con el currículum.

Para finalizar se abordará de manera un tanto más amplia, la didáctica, pues es en esta área en la que se ubica el trabajo que se realizará en la presente investigación: la adquisición del proceso de lectoescritura.

1.3.1.1 Didáctica.

A la didáctica se le puede definir como el arte de la enseñanza³⁷ siendo por tal, el medio a través del cual las personas llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA). Se le considera un arte en tanto que es capaz de guiar recursos para que los educandos aprendan dependiendo de sus características individuales.

³⁶ SANTILLANA, op.cit., p. 1074

³⁷ cfr., NASSIF, Ricardo, op.cit. p.81

Abarca cuatro momentos que son: la detección de necesidades, la planeación, el desarrollo o realización y la evaluación (misma que se debe llevar a cabo en todo el proceso y no solamente al final).

La didáctica alude también a siete elementos, los cuales guiarán el PEA; estos son:

1. Educando y educador: Son los actores del proceso, en donde el primero es aquel o aquellos a quien (es) va dirigido dicho proceso; y los últimos son los que lo dirigen.

2. Objetivos educativos: Aluden al para qué se está realizando el proceso.

3. Contenidos educativos: Es lo que se enseña y aprende.

4. Metodología: Responde a la pregunta cómo es que se transfiere la enseñanza y se capta el aprendizaje.

5 Recursos didácticos: Son todos aquellos materiales con los que se lleva a cabo el proceso.

6. Tiempo didáctico: Hace referencia a la fecha y duración del proceso. Responde a la pregunta ¿cuándo?

7. Lugar: es decir, dónde se lleva a cabo el PEA.

Lo anterior implica un proceso sistemático, pero a la vez flexible por la espontaneidad e intencionalidad personal.

Para atender a las diversas necesidades de enseñanza-aprendizaje, la didáctica se divide en dos:

a)General: Que, como su nombre lo dice se encarga del PEA en forma global y genérica.

b)Especial: Que alude a procesos de enseñanza-aprendizaje concretos y específicos, tales como: La enseñanza de las matemáticas, de la geografía, etc.

Así, la enseñanza a personas con necesidades especiales cabe dentro de este rubro.

Es entonces esta última quien dará las bases y guiará, concreta y específicamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en la persona autista. Dicho proceso se da de manera simultánea, pero para efectos de comprensión se explica brevemente por separado:

Escritura:

Es "la forma de expresión del lenguaje que supone una comunicación simbólica con la ayuda de signos, los cuales varían según las civilizaciones".³⁸ Dichos signos se utilizan en la expresión y comunicación diaria con el fin de llegar a la transmisión de nuevos conocimientos y a interrelacionarse con los demás.

El lenguaje escrito pasa por diferentes fases en donde primero el niño garabatea. Estos garabatos evolucionan hasta llegar al dibujo y por lo tanto a la iniciación de la escritura. Alrededor de los cinco y medio o seis años, el niño generalmente presenta la madurez suficiente para copiar letras y palabras. Poco después (7 años) llega al lenguaje escrito y reconoce su utilidad como medio de expresión personal y de comunicación con los demás.

Lectura:

"supone descifrar unos signos gráficos y abstraer de ellos un pensamiento".³⁹ Cada signo va acompañado de una sonoridad propia. Los cuales se asocian con el lenguaje hablado encerrando un significado de acuerdo a su colocación concreta y a su disposición en el espacio eligiendo una dirección.

³⁸ idem.

³⁹ ibidem, p. 1229-1230

El aprendizaje de la lectoescritura es un proceso complejo, en el que se ven involucrados múltiples factores de orden cognitivo, lingüístico, perceptivo-motrices y socio-afectivos. Todos estos, se deberán tomar en cuenta al momento de educar a la persona autista en esta área.

Una vez que se han abordado los temas del síndrome autista, las bases educativas y humanas del mismo, se presenta en el siguiente capítulo la forma en la que estas personas pueden adquirir la lectoescritura y la manera en la que pueden utilizarla para comunicarse con quienes les rodean.

CAPÍTULO II:

UNA ALTERNATIVA MÁS PARA LA PERSONA AUTISTA:

LA LECTOESCRITURA POR MEDIO DEL MÉTODO "MIS PRIMERAS LETRAS" Y LA COMUNICACIÓN FACILITADA.

En un proceso de enseñanza aprendizaje de lectoescritura eminentemente ordinario o regular, el lenguaje cobra un papel primordial, ya que es el primer medio utilizado tanto por el educador como por el educando, para poner en común el contenido educativo que se enseña y aprende. Así pues será éste el que se aborde como primer punto del presente capítulo.

II.1 El lenguaje como factor previo necesario al proceso de lectoescritura

El primer cuestionamiento que sale a la luz al explicitar este tema es la definición del lenguaje; existen innumerables propuestas acerca de lo que significa éste; entre los autores que emiten su punto de vista destacan: Montessori, Decroly, Piaget, Alcaraz, Vigotsky, Rubio y Pavlov; Junto con esta amplia gama de autores nos encontramos con postulados radicalmente desiguales y variados, por tal cabe aclarar que la definición de lenguaje que aquí se presenta no es sino el resultado de una lectura plural y que por consiguiente, es el lector quien podrá comulgar o diferir con ésta. Sin embargo, para efectos de esta investigación, la que se propone parece ser la más adecuada.

Así podría afirmarse que el lenguaje se define como el grupo de signos y símbolos arbitrarios, vocales o escritos, que le permiten a un grupo social comunicarse de manera creativa, facilitando el pensamiento y las acciones de las personas con los demás, con el medio y consigo mismas.

Una palabra clave que puede y debe destacarse de esta definición es la palabra *comunicación*, pues es una de las funciones claves del lenguaje.

No obstante, la comunicación no se da única y exclusivamente vía lenguaje (ya sea oral o escrito) sino que además existe toda la parte gestal y mímica que permite una mayor comprensión con los demás.

Una vez definido el lenguaje, se dirá que éste, además de darse por condiciones ambientales específicas y concretas, supone una serie de estructuras y condiciones anatómico-fisiológicas que deberán tomarse en cuenta y que se describen a continuación.

II.1.1. El lenguaje y su construcción fisiológica como elemento indispensable para lectoescritura.

Para producir el lenguaje en cuanto tal, se requieren de ciertos funcionamientos fisiológicos tales como:

- ⇒ Aparatos sensoriales: Audición.
- ⇒ Sistema Nervioso Central. (SNC)
- ⇒ Aparato fono-articulador.⁴⁰

Para que se de el lenguaje se requiere del funcionamiento de sistemas sensoriales; en donde el primer paso es la captación del estímulo exterior (palabra) por medio de los órganos receptores, los cuales transmiten la excitación captada hasta los centros nerviosos. A continuación la sensación auditiva es interpretada, entrando en funcionamiento así, la percepción. De manera paralela y conjunta entra en acción el SNC, en donde la neurona auditiva periférica viaja desde el nervio coclear hasta el cuerpo geniculado interno del tálamo óptico.

⁴⁰ cf. NIETO HERRERA, Margarita . Anomalías del lenguaje y su corrección. p. 5

A nivel de la corteza se produce la transformación del influjo nervioso en sensación consciente del sonido, esto es, el fenómeno neuro-sensorial puro. Para que el sonido se integre a nivel psico-intelectual, debe tener un valor significativo para el sujeto, para lo cual es necesaria la intervención de otros procesos funcionales tales como la atención, la habituación, el condicionamiento, la memorización.

Al proceso de reconocimiento y comprensión de los sonidos se le llama "discriminación auditiva", el cual depende de dos mecanismos, uno periférico, localizado en el órgano de Corti y uno central, ubicado en la corteza cerebral a nivel de analizadores corticales.

"En los centros corticales sólo pueden interpretarse los sonidos cuando se han repetido el número de veces necesarias para ser memorizados"⁴¹

Por otra parte, el aparato fono-articulador está conformado a su vez por cuatro aparatos: el respiratorio, fonatorio, de resonancia y articulación. La respiración permitirá que la voz sea emitida correctamente. Se va a procurar la asociación fono-respiratoria, el control de la duración y prolongación del soplo espiratorio según las necesidades del fraseo y la Intervención adecuada de la nariz al inspirar y la boca al espirar.

Por su parte, el sistema de resonancia evita el cansancio laríngeo; dicho sistema está formado por la faringe, el paladar y la cavidad nasal bucal. El aparato de articulación es el que hace posible la pronunciación de palabras y fonemas gracias a los órganos móviles (labios, lengua, velo del paladar) y por los fijos (arcadas dentarias, dientes y paladar duro).⁴²

⁴¹ NIETO, Margarita, El niño disléxico, p.5

⁴² cfr. NIETO, Margarita, Anomalías del lenguaje y su corrección, p.75-79

Resulta interesante resaltar, como lo hace Nieto, la acción de los pares craneales en relación al funcionamiento de la voz, habla, lenguaje oral y escrito:

I. Olfatorio: Relacionado directamente con la regulación de la voz.

II Óptico: Permite desarrollar el lenguaje escrito. Además proporciona la materia prima con la que se crea una memoria óptica contribuyendo a formar los conceptos de palabras.

III. Motor ocular común: Controla los movimientos del ojo y por ende interviene en la fijación de atención del hablante y en la lectura.

IV: Patético: Permite la dirección de la mirada hacia abajo y hacia adentro, fundamental para la lectura.

V. Trigémino: Está implicado en procesos del habla.

VI. Movimiento ocular externo: Es importante para la lectura por la movilidad ocular.

VII. Facial: Está involucrado en la articulación de la voz.

VIII. Auditivo: Es importante para oír la pronunciación de la voz.

IX. Glosa-faríngeo: Implicado en la sensibilidad de la faringe.

X. Neumo-gástrico: Relacionado con la producción de la voz.

XI. Espinal: Involucrado en la movilidad de la cabeza.

XII. Hipogloso: Implicado en la movilidad lingual.

Lo anterior permite imaginar la integridad y sistematización que implica la producción y emisión del lenguaje; por ende se puede entender que éste lleve implícito una serie de fases.

Se puede aludir a 3 fases o estadios para la adquisición de palabras:

- FASE RECEPTIVA: Hace referencia al momento en que se capta la palabra. Intervienen básicamente, procesos periféricos del SNC y se encuentran involucrados la audición, la vista, otras funciones sensoriales y el lenguaje escrito (lectura).

- FASE INTERIOR: Ocupa un sitio intermedio en el proceso, es cuando se forman las imágenes verbales y el pensamiento. Entran en acción procesos centrales del SNC y procesos cognitivos de orden superior. Son fundamentales en esta fase: las imágenes verbales que a su vez suponen la senso-percepción; la interpretación y la memorización; y el pensamiento que abarca la identificación, la internalización y la lectura en silencio.
- FASE EXPRESIVA: Es cuando se elabora la palabra oral y/o escrita. Se llevan a cabo procesos psicomotores centrales y periféricos. Intervienen, la palabra oral, la lectura oral y la escritura.

Los tres párrafos anteriores nos muestran claramente lo que es necesario para la producción del lenguaje de acuerdo a sus diferentes fases y lo que en cada una de ellas interviene. Generalmente la persona que tiene autismo posee una comprensión clara de lo que los demás hablan y le transmiten, aunque en ocasiones esto no se manifieste. Lo anterior se afirma con base en la propia experiencia y en la observación.

11.1.1.1. Fase receptiva del lenguaje.

Como se habla mencionado, esta fase se caracteriza por dar la bienvenida o recepción a la palabra oral, a lo que se escucha. En dicho proceso se encuentran involucrados: el aparato auditivo, el aparato de la vista y la neurofisiología del lenguaje.

En cuanto al aparato auditivo, se dirá que la audición es la base gracias a la cual el ser humano es capaz de emitir palabras, pues el primer contacto con ellas

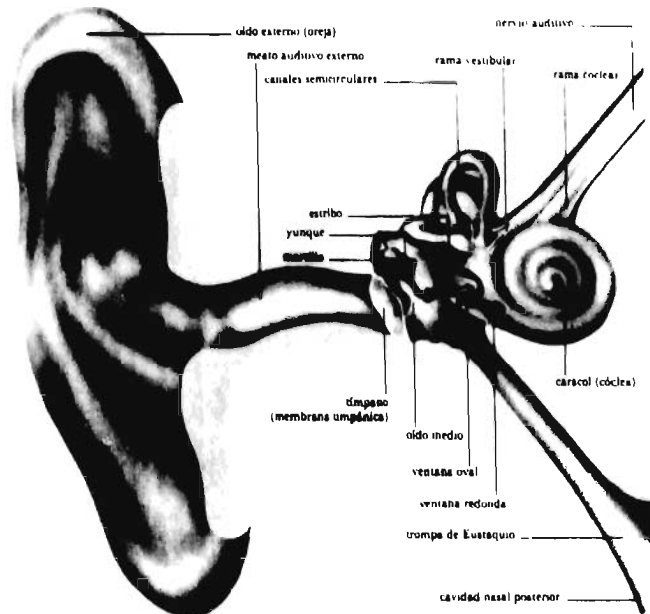
son los sonidos que se escuchan de los demás y del exterior. La persona con síndrome autista sin lenguaje oral, cuenta con un aparato auditivo que regularmente funciona de manera correcta y por tanto es factible que se de el primer contacto con el mundo letrado.

Este aparato está formado por 3 partes:

- **Oído externo:** Funciona exclusivamente como un embudo que capta y conduce las ondas sonoras hacia regiones más internas donde reside el sentido del oído. Está formado por la oreja, que es un pabellón cartilaginoso que rodea la abertura externa del conducto auditivo que es de forma irregular y de unos 2.5 cm de largo. El conducto se inclina ligeramente hacia arriba y termina en el tímpano, una membrana tensa que separa el oído externo y el oído medio. El conducto auditivo está lleno de finos vellos y es aquí donde se produce el cerumen o cerilla, que ayuda a retener el polvo, los insectos o cualquier partícula extraña que pueda meterse. Otra función del conducto es regular la humedad y temperatura del aire que llega al tímpano.
- **Oído medio:** Contiene un sistema de amplificación sonora formado por 3 huesecillos que están involucrados en la transmisión mecánica de las ondas sonoras. Debido a su forma reciben el nombre de martillo, yunque y estribo. El proceso auditivo comienza cuando las ondas sonoras chocan contra el tímpano y lo hacen vibrar; cada vibración se transmite al martillo el cual difunde el mensaje al yunque mediante una acción de palanca. El yunque, a su vez, transmite las vibraciones al estribo el cual encaja con la ventana oval, a través de la cual pasan las vibraciones al oído interno

- **Oído interno:** Es aquí donde ondas sonoras son transformadas en impulsos nerviosos. comprende el laberinto óseo junto con el conducto auditivo interno, el cual conduce al nervio acústico a las distintas partes del laberinto y por el caracol en donde hay dos membranas: basilar y la de Corti.⁴⁸

Esquema:



⁴⁸ **ed. SELECCIONES DEL READER'S DIGEST., Los org. org. del organismo., p. 208-209.**

Hace falta hacer una distinción entre lo que es sonido y ruido porque muchas veces se confunden. El sonido es una uniformidad, produce una sensación continua cuyo valor musical puede apreciarse, mientras que el ruido es una sensación instantánea o la mezcla de muchos sonidos discordantes, como el golpeteo no uniforme de un objeto sobre otro. La persona autista presenta problemas al momento de percibir un ruido, generalmente muestra nerviosismo, intranquilidad, suele taparse o cubrirse los oídos con las manos, etc.

Por la acústica del lenguaje, que estudia los sonidos de éste, se explica que el hecho de que un sonido sea audible, no implica que sea comprensible, lo cual habrá que tomarlo en cuenta al momento del aprendizaje, pues la reacción al sonido no siempre significa audición, pudiendo ser en ocasiones un simple acto reflejo. Para que la audición se de, es necesario que se presente un mecanismo de atención consciente hacia el estímulo y un buen funcionamiento de los centros corticales auditivos.

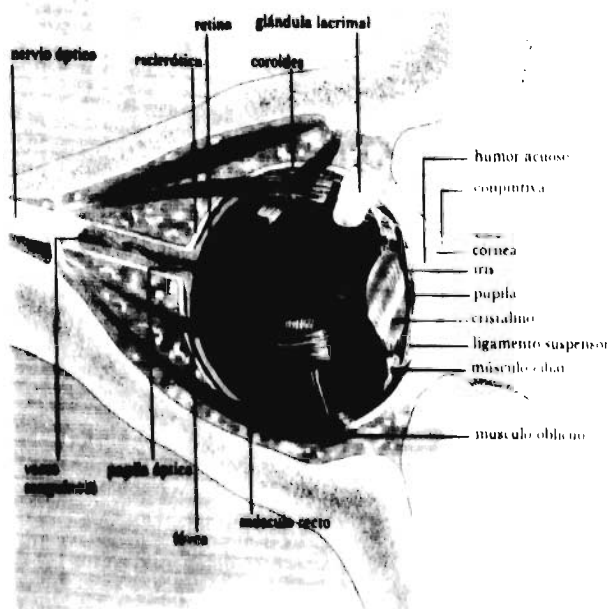
Por otra parte, al igual que la audición, el aparato de la vista forma parte esencial y básica del proceso de lectoescritura en el ser humano. Es la captación gráfica (es decir por medio de imágenes o dibujos) de lo hablado, por lo que en el aspecto oral resulta secundario, ya que no se necesita ver para ser escuchado o para escuchar, sin embargo, como ya se mencionó en la lectoescritura es muy necesario pues es otra vía primaria por la que se captan los estímulos.

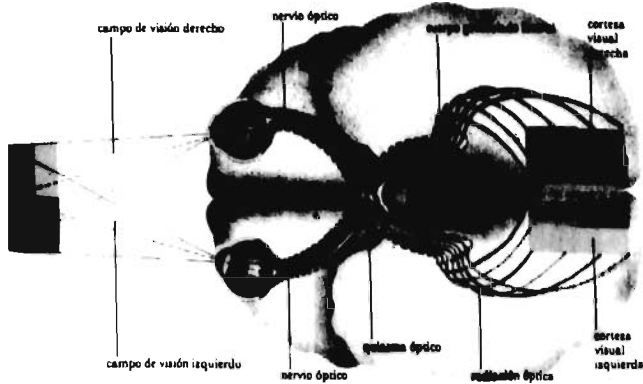
Cuando un estímulo visual impacta al ojo, éste penetra a través de la córnea transparente que cubre a la pupila que es la abertura central del iris. Posteriormente pasa por la cámara interior del ojo, la cual está llena de un fluido ligero llamado humor acuoso y llega entonces a un lente llamado cristalino, que la enfoca hacia la retina. En su trayecto hacia ella, atraviesa el humor vítreo, que es una sustancia transparente y gelatinosa que se encuentra en la parte central del globo ocular. En la retina, la luz (estímulo) activa o acciona las células

fotosensitivas conocidas como bastones y conos, de los cuales los últimos son receptores del color.

Para obtener un significado de las impresiones recibidas por éste aparato, es necesario que lleguen a la corteza cerebral en donde ocurre el cambio de sensación a percepción, interpretando así el impulso y comparándolo con estímulos anteriormente recibidos.

Esquema:





Para entender la fase receptiva del lenguaje es fundamental tratar la neurofisiología de éste, en la cual intervienen procesos psicomotrices que permiten la interpretación y producción de la palabra con ayuda de una coordinación correcta.

De manera que para que el lenguaje se desarrolle y manifieste se requiere de:

1) Vías de conducción de la energía nerviosa: Llevan la corriente nerviosa captada por los órganos sensoriales a las zonas centrales de la corteza y de éstas, a los órganos de ejecución (músculos). Están formadas por una cadena de células y fibras que llevan a través de todo el sistema nervioso o parte de éste, las impresiones sensitivas y su respuesta motriz.

Las vías forman arcos con una porción ascendente y una descendente, en donde las primeras son llamadas también aferentes o de sensibilidad y conducen el

estímulo a los centros corticales encargados de la percepción e interpretación de éstos. Las vías de sensibilidad que intervienen en el lenguaje directamente son auditivas y ópticas. Por su parte, las descendentes o llamadas también de movilidad o eferentes, son las encargadas de transmitir la corriente nerviosa de los centros corticales a los órganos de ejecución. Estas vías controlan movimientos voluntarios e involuntarios, de motricidad gruesa y motricidad fina. Además existen vías mixtas que asocian percepciones visuales, auditivas y táctiles al mismo tiempo.⁴⁴

Hay investigaciones que revelan que además de las vías de conducción que son las que inician el proceso del lenguaje, hay una especialización de ciertas zonas corticales en determinadas funciones cognitivas, sin olvidar que existe una estrecha relación entre unas regiones y otras, formando una totalidad.

2) Zonas corticales: En la corteza cerebral se pueden distinguir tres partes principales:

- Cerebro noético: Abarca principalmente zonas que aluden al lóbulo parietal y occipital, así como una zona específica del temporal. Aquí se da la integración auditiva, la cual va desde el reconocimiento del estímulo sonoro hasta la comprensión del lenguaje. Asimismo se llevan a cabo funciones importantes de cognición y de síntesis simultáneas.
- Cerebro pre-frontal: Se encarga principalmente de la integración motora voluntaria; la cual es controlada desde la zona cortical frontal, ésta manda su mensaje a través de las vías eferentes que conectan haces piramidales y extrapiramidales con otras zonas del cerebro, hasta que llegan a la placa motriz. Las vías eferentes

⁴⁴ *cfr. ibidem*, p. 190.

* Estas permiten las formas más complejas de análisis informativo, forman las bases de las formas superiores de la actividad gnóstica humana.

conducen el impulso motor hacia los músculos del aparato fonarticulador, y es cuando se logra la articulación de la palabra.

- **Cerebro riencéfalo:** En esta parte se controlan las emociones y los impulsos primarios del hombre, lo que también influye en la actividad nerviosa general y por tanto, en el pensamiento y en el lenguaje.

Como conclusión se dice que la actividad nerviosa relacionada al lenguaje se establece en toda la corteza cerebral, aunque es el cerebro noético en donde tiene su máximo desarrollo.

Dentro de la fase receptiva del lenguaje, se hace necesario describir, aunque sea a groso modo, las características fundamentales del lenguaje escrito, debido a que éste funge como la fuente principal de acceso en el proceso de lectoescritura.

Así pues, todo lenguaje escrito tiene las siguientes características fundamentales y distintivas:

- Es de naturaleza visual; lo cual lo faculta a ser percibido a través de la visión.
- Tiene una estructura fija, lo que permite la transmisión de una generación a otra de los hechos e ideas tal y como ocurrieron. a su vez, ésta inmutabilidad produce desacuerdos entre los signos escritos y los sonidos que representan.
- Es un sistema de señalización objetivo y materializado. Por ser objetivo, se puede conocer más o menos fielmente la significación de lo escrito, pero al mismo tiempo implde conocer ciertos matices del pensamiento del autor, ya que éste no se encuentra presente. Asimismo, gracias a su materialidad y por su fácil reproducción, la

cultura se ha difundido, pero al mismo tiempo puede convertirse en un instrumento de incomunicación al manipular dicha información.⁴⁵

II.1.1.2 Fase interior del lenguaje.

La expresión del pensamiento, además de ser oral o escrita, puede ser interna y se logra cuando el individuo refiere la información a sí mismo. A esto lo conocemos como lenguaje interno o preverbal.

Aunque en el lenguaje interno no se pronuncian sonidos perceptibles, se envían señales o excitaciones cinéticas a la corteza cerebral para que después de todo el proceso neurofisiológico se logre la integración de la información y pueda entonces dársele un significado determinado⁴⁶.

Una manera de ejemplificar la fase interior del lenguaje es:

Para que un niño reconozca e identifique una fruta, (un plátano) y lo asocie a la palabra que nombra, se hace necesario que primero adquiriera el reconocimiento visual de esta fruta (donde entra la forma, tamaño, color, etc., es decir, la constancia perceptual), las sensaciones de sabor, olor, textura, etc. y que se asocie todo lo anterior con el sonido de la palabra "plátano". Una vez que se ha oído varias veces el término y que se ha asociado al concepto real, el niño podrá hacer comparaciones de forma, tamaño, color, estableciendo semejanzas y diferencias entre varios plátanos y además entre otras frutas, abstrayendo así, las características constantes que presenta esa fruta. Estos procesos se repiten varias veces hasta que se memorizan y se aprende.

⁴⁵ cfr. MOLINA GARCÍA, Santiago, Enseñanza y aprendizaje de la lectura, p 22

⁴⁶ apud, URIBE TORRES, DOLORES, ET AL., DIDÁCTICA DE LA LECTURA-ESCRITURA, P 75-76.

Esta primera fase del lenguaje interior no es otra cosa que la formación de las imágenes verbales que constituyen la esencia del lenguaje y el pensamiento.

Por otra parte, es factible decir que el pensamiento es un acto cognitivo intencional y selectivo que constituye la base de todo acto intelectual y que depende de la estructura lógica del lenguaje. Es por esto que tiene como característica fundamental, el ser dinámico e integral. Más que hacer alusión a un sustrato cerebral específico que "lo respalde" actualmente se sabe que existe todo un sistema de mecanismos cerebrales responsables de los componentes del pensamiento y de sus estadios.

Dice Gorski, que mediante el pensamiento se refleja la realidad de manera generalizada y mediata, y afirma que éste, tanto por su contenido como por su forma, es un reflejo del mundo circundante material (nada hay en el intelecto que no haya pasado por los sentidos), y que se produce y se transmite de un individuo a otro en forma de palabras. Así el ejemplo del plátano, se torna entendible en tanto que la persona es capaz de adquirir lenguaje con base en lo que ve, toca, palpa, es decir lo material y de esa forma transferir a su pensamiento lo que conoce, procesarlo y expresarse para hacerse comprender por los demás y también entender a los otros.

La relación existente entre pensamiento y palabra es sumamente estrecha: siempre que se piensa se hace con palabras. Las palabras son la expresión del pensamiento y además son necesarias para llevar a cabo una lectura silenciosa, porque obviamente, sin palabras, no habría nada que leer, a menos de que se expresara por medio de símbolos como los dibujos.

Dentro de la fase interior del lenguaje cabe la lectura en silencio, que es la segunda fase de la lectura en sí.

La lectura en silencio no es la simple decodificación de signos, es decir, no nada más se captan los símbolos o grafías impresos, sino que además, se busca la comprensión de esa decodificación plasmada.

La lectura en silencio es la forma como la persona autista logra obtener el proceso lectoescritor. Es así como se lleva a cabo una comunicación básica con estas personas y se hace por medio de incitar a que identifiquen una imagen o un dibujo y lo asocien a la palabra escrita. Para obtener esto, se debe ir impulsando a la persona a que relacione la escritura con la imagen material por medio del sentido de la vista, del oído y del tacto, que son fundamentales para su captación. Una vez que se asocia lo anterior, se debe comprobar que la persona autista es capaz de decodificar y codificar expresando lo que comprendió; entonces, con ayuda de un tablero en donde aparece el abecedario, ella puede transmitir lo que leyó, o bien, mostrar que puede escribir la palabra que desea, sin necesidad de tener la palabra escrita ante ella.

Para lograr lo antes dicho habrá que destacar la importancia de captar la atención de estas personas, pues con esto se facilitará el proceso de adquisición de la lectoescritura.

En el proceso de adquisición del lenguaje, la atención juega un papel primordial, pues si se logra provocarla, el proceso de adquisición de lectoescritura se facilitará en gran medida.

Se ha pensado, pues, en algunas sugerencias de las que el educador podrá echar mano a lo largo de dicho proceso, estas son:

- Proponer estímulos fuertes; es decir, que estén fuera de lo ordinario o común. Aquí se incluye la luz intensa, los colores brillantes, etc. Esta característica es utilizable con el chico autista debido que este tipo de estímulos lo hacen reaccionar.

- Tomar en cuenta los estímulos secundarios o de fondo que rodean a un estímulo fuerte; esto básicamente para tener un mayor control de variables y que la atención no se desvíe a otros estímulos

- Hacer resaltar un estímulo sobre los demás de una manera evidente, es decir, que se pueda reconocer y discriminar fácilmente, como por ejemplo un objeto grande entre varios pequeños, algo de algún color diferente del resto de los estímulos, un objeto de forma diferente en relación con los demás. El resaltar los objetos con algún material que tenga una textura atractiva para la persona, suele traer excelentes resultados.

- Hacer cambios constantes en la forma de presentar el estímulo, por ejemplo, en la intensificación y debilitación periódica de los sonidos, de la luz etc., así como el movimiento de los mismos. Esto es porque todo estímulo novedoso "mueve" a la persona y además por el reducido tiempo que una persona con síndrome autista fija sus sentidos en un estímulo específico.

- Musicalizar el contenido, es decir, añadir cierto ritmo y entonación a la información. Al parecer, esto facilita el aprendizaje.

- Tomar en cuenta la personalidad del sujeto, sus gustos, preferencias etc.

Además de la atención, se puede aludir a una serie de pre requisitos para llevar a cabo el proceso lectoescritor. Son pruebas diseñadas para medir en cierta forma la madurez del sujeto con respecto a la posibilidad de que adquiera la lectoescritura.

11.2. Pre requisitos de la lectoescritura.

Estos pre requisitos están basados todos en la sensopercepción.

11.2.1 Percepción visual

Es la capacidad de conocer y discriminar los estímulos visuales para poder interpretarlos y organizarlos por asociaciones de experiencias pasadas.

Según Marianne Frostig consta de 5 áreas:

⇒ **Coordinación óculo-manual:** es la habilidad para coordinar la visión con los movimientos de las manos.

⇒ **Figura-fondo:** es percibir de mejor manera los estímulos que atraen la atención. El cerebro está organizado para percibir que un objeto o estímulo presenta cualidades constantes e inmutables como de color, tamaño, forma, posición, etc.

⇒ **Constancia perceptual:** es la habilidad para percibir que un estímulo tiene cualidades que se conservan independientemente de como lo vea el sujeto.

⇒ **Posición en el espacio:** es la relación que guarda un objeto o estímulo con respecto al observador, es decir, el sujeto es el centro de su espacio.

⇒ **Relación témporo-espacial:** es la habilidad que tiene un observador para percibir la relación que guardan dos objetos o estímulos entre sí, independientemente del observador.

II.2.2 Noción corporal

No es más que el conocimiento propio del cuerpo, a partir del cual se percibirá y conocerá lo que se encuentra en el exterior. Este conocimiento se da por fases: Primero la persona tiene una imagen burda de las partes más grandes de su cuerpo y a esto se le conoce como esquema corporal, posteriormente se entienden estas partes con su función propia y cuando se alcanza esta fase se dice que ya existe un concepto corporal, por último se logra la imagen corporal en donde puede darse un reconocimiento del propio cuerpo proyectado en el de otro sujeto.

II.2.3 Lateralidad.

Es el predominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro. Cabe aquí mencionar la organización u orientación espacial como la capacidad de situarse a sí mismo con respecto a la derecha o a la izquierda, tomando como referencia el propio esquema corporal, o el de otra persona situada enfrente, es la capacidad de distinguir la posición relativa de uno o varios objetos con respecto de un tercero que sirve como punto de referencia. Se incluye la estructuración espacial que es la capacidad de percibir las diferentes partes de un todo y de recomponerlas entre sí.

II.2.4. Nudo categorial.

Como su nombre lo indica, busca amarrar o unir 3 habilidades básicas que se presentan en el momento del aprendizaje: la percepción del espacio ligada al tiempo y al movimiento. a esta relación que se logra entre ellas se le nombra amarre topocronoquinético, dicho nombre deriva de las 3 habilidades mencionadas anteriormente.

Dicha relación va a ir evolucionando conforme la persona crece. Permite crear unidades integradas y configuradas en la lectoescritura, de ahí su importancia.

11.2.5. Ritmo

Es la sucesión que se presenta con regularidad y uniformidad. Se menciona que son 3 los componentes de las capacidades rítmico-temporales:

- ⇒ El impulso rítmico: que es la actividad motora que el impulso provoca.
- ⇒ La capacidad cognoscitiva que permite discriminar formas rítmicas sucesivas.
- ⇒ La precisión que se logra.

Es básica para que la lectura sea pausada y comprendida, así como para poder estructurar las sílabas en una palabra y las palabras en una frase.

Una vez explicitados los pre requisitos, cabe preguntarse...

11.3. ¿Qué tan factible es que una persona autista aprenda el proceso lectoescritor?

La respuesta no es sencilla, mas hay que decir que para que una persona pueda lograr este objetivo, es necesario poner en funcionamiento una serie de procesos neurofisiológicos que ya se han venido mencionando a lo largo del trabajo, pero que ahora se concretarán a manera de resumen.

En primera instancia, el sujeto deberá voluntariamente desplazar su ojo en sentido vertical u horizontal, de izquierda a derecha y recíprocamente, lo cual implica fijar sobre una imagen el haz de su atención. Todo esto se logra gracias a la asociación de los nervios correspondientes a los tercero, cuarto y sexto pares craneales (encargados del movimiento de los músculos extrínsecos del ojo), a los cuales se puede anexar el undécimo que es el que permite el movimiento de la

cabeza según las necesidades. Todo este conjunto neurónico está al servicio del segundo par craneal o nervio óptico, lo cual a su vez exige una coordinación cortical superior única y altamente elaborada.

El proceso exige a su vez una sincronización que se da entre imagen y sonido, la cual se logra por la acción del mecanismo oculógiro (que está sometido al nervio estatoacústico) y el oído, en donde el ojo es la pieza fundamental pues es el que capta visualmente el estímulo. De esta forma, se puede concluir que para que una palabra pueda ser evocada hasta su descomposición literal, es indispensable que la relación entre el sonido y la imagen sea habitual y fluida, con el fin de dar la impresión de una realidad espontánea.⁴⁷

Con base en lo anterior, se dirá que a pesar de que la persona autista presenta ciertas características que pudieran perturbar la comprensión; tales como una curva de atención muy corta, escasez o ausencia del lenguaje oral y un no óptimo desarrollo y funcionamiento de sus centros neurales, tiene la capacidad de captar el lenguaje (estímulos) de los que le rodean y así interpretar y asociar (codificar y decodificar) en su mente lo que se le dice, lo que el medio le envía. Es a partir de estos supuestos que se puede aspirar a que ellos adquieran la lectoescritura.

Un individuo aprende la mayoría de los conocimientos, habilidades y actitudes gracias a un proceso de educación y enseñanza formal e informal, es decir, en la escuela, en los libros y en las relaciones con los demás seres humanos, etc. Así pues, toda persona humana tiene opción de aprender y transmitir lo que sabe, y aunque la persona autista "viva en su mundo", es necesario abrirle el panorama en el que se desarrolla, mediante el aprendizaje de la lectoescritura para lograr una interacción y un conocimiento más amplio de sí mismo y del mundo circundante.

⁴⁷ cfr., MOLINA GARCÍA, Santiago, *op.cit.*, p.50

El fin de la lectoescritura estriba en que la persona que lo realiza encuentre la correlación que existe entre el lenguaje hablado y el sistema de signos vinculados entre sí y por tal, logre comunicarse. Es así que la adquisición del proceso lectoescritor para la persona autista es un excelente medio para lograr penetrar en "su mundo" mediante la comunicación por signos gráficos que ellas pueden entender y a la vez expresar con ayuda de material didáctico impreso. Así pues con esta nueva forma de establecer un diálogo que permite una apertura hacia la sociedad en general, la interacción con estas personas se torna más fácil.

Es además una herramienta que las personas podrán utilizar para enriquecer su vida; un ejemplo sería a través de la lectura de su interés. Asimismo tendría la facultad de contribuir al estudio y tratamiento del síndrome que padece pues sería él mismo quien externaría su sentir y su pensar, otorgando así a los especialistas líneas de investigación más certeras.

Por otra parte, se dijo que el sujeto con síndrome autista llega a la fase de la lectura silenciosa, pero ¿cómo comprobar que realmente lee y escribe? La respuesta es muy sencilla, por medio de gestos, la dirección de la mirada, el tiempo y el tipo de exploración, todos los mencionados son indicadores que demuestran una actividad lectora silenciosa. Además de que se puede pedir que por medio de la señalización muestre lo que está leyendo o escribiendo, ya sea directamente en un texto de palabras o de dibujos que expresen algo referente a una lectura.

Hay que recordar que el comportamiento de la persona autista es complejo, y que por tal, cada uno requiere de un plan especial, que estará guiado por su propio ritmo de trabajo. Con esto se dice que adquirir la lectura para un autista es en cada caso algo particular que no solamente depende del método sino también de lo que cada persona sea capaz de hacer según sus habilidades y aptitudes. Este proceso de enseñanza aprendizaje se debe poner en práctica con base en el

conocimiento de la persona a la que se enseña y de ahí partir para adecuar el método a sus propias características.

Lo anterior nos refiere a los medios que se deberán utilizar para lograr este proceso de enseñanza aprendizaje. Cabe pues aludir a los métodos de lectoescritura y a la comunicación facilitada como aquellos que facilitarán la adquisición de la lectoescritura.

II.4. Métodos para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

La cuestión de la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura se ha planteado a partir de la preocupación de los educadores por emplear el mejor método o el más eficaz, así a lo largo de la historia, se han implementado una amplia gama de métodos para lograr la adquisición de dicho proceso; sin embargo, y a pesar de su variedad, todos ellos quedan incluidos ya sea dentro de aquellos denominados como de marcha sintética o dentro de los llamados de marcha analítica.

II.4.1. Métodos de marcha sintética.

Históricamente se han usado estos métodos para la enseñanza de la lectoescritura. Los métodos sintéticos son los más antiguos, su uso viene desde los griegos y romanos en la época clásica.

Una variante de estos son los silabarios que aparecen alrededor de 1760, son cuadros alfabéticos que asocian cada consonante a cada vocal. Otros fueron los jeroglíficos, muy similares a los silabarios.

Hacia 1803 se produjo una revolución en la metodología, propiciando un orden de enseñanza que parte del sonido, sigue con el signo y termina con el nombre de la letra.

A partir de lo anterior se han derivado 3 tipos de métodos sintéticos:

1. Literal o alfabético: Empleo conjunto del nombre y de la grafía de las letras.
2. Fónico o fonético: Empleo conjunto del sonido y de la grafía de las letras.
3. Silábico: Utiliza la sílaba como unidad básica

Se ha denominado método de marcha sintética en razón del trabajo psicológico que demanda del niño, que debe hacer una síntesis de los conocimientos enseñados. Parte de elementos mínimos como la letra, la sílaba o el sonido, para llegar a la comprensión de unidades de lenguaje mayores como la palabra, la frase o el texto.

Ejemplos de estos tipos de métodos son: El silabario de San Miguel, el Onomatopéyico, Mis primeras letras (profra. Basurto) etc. Este último, es un método fonético, y será el que se utilice en la presente investigación, por ello conviene profundizar en este tipo de métodos en específico: sintético fonético.

El método sintético fonético busca la correspondencia entre el sonido y la grafía, el proceso entonces consiste en asociar el fonema a su representación gráfica de la siguiente manera:

- Analizar las vocales y después las consonantes.

- Estudiar las sílabas a través de la unión de 2 o más letras; primeramente de las sílabas directas, después de las inversas y finalmente de las mixtas.
- Estudiar las diferentes palabras formadas por la unión de las sílabas aprendidas previamente.
- Leer pequeñas frases formadas a partir de la reconstrucción sintética de las palabras aprendidas.
- Leer textos sencillos formados por historietas en las que entren las palabras ya estudiadas.⁴⁸

Los métodos fonéticos suelen dar muy buenos resultados si se asocian a recursos gestuales utilizando la mímica.

11.4.2. Métodos de marcha analítica.

El fundador de estos métodos es Ovidio Decroly quien por medio de la observación, reconocimiento, asociación y expresión conduce al niño a un aprendizaje que va de lo general a lo particular. También son conocidos con el nombre de globales.

El estudio de éstos parte siempre de estructuras complejas significativas, que se van desmembrando sucesivamente hasta llegar al uso y comprensión de sílabas y letras. Los "principios subyacentes a dicho método en un orden lingüístico son: el de interés, el de globalización y el de percepción visual".⁴⁹ La lectoescritura se enseña como un todo tomando como base el interés y las exigencias del educando, aspectos que consideramos positivos en este método que frecuentemente se utiliza en la enseñanza de adultos.

⁴⁸ cfr. *ibidem*, p.62.

⁴⁹ cfr. *ibidem*, p.58-59

A grandes rasgos una opción para llevar a cabo esta metodología podría ser:

⇒ Primeramente, plantear un tema de interés que sea acorde a la etapa evolutiva de la persona y al entorno socioeconómico y cultural que le rodea.

⇒ Posteriormente invitar al educando a dialogar sobre el tema y realizar entonces el estudio de las palabras representativas que se vieron involucrados en el tema.

⇒ Luego hacer un análisis de los elementos que conforman dichas palabras comenzando por las sílabas después con la grafía de las letras y concluyendo con lo que sería el fonema.

⇒ Para finalizar se vuelve a hacer una reconstrucción de la decodificación lograda para llegar así a la comprensión de lo enseñado.

Como ejemplos de estos métodos se encuentran: el utilizado en el INEA: palabras generadoras de Paulo Freire, el Minjares o el Luciérnaga.

II.4.3. Pros y contras de los métodos de lectoescritura.

No se trata aquí de ver cual es el mejor, a lo largo de la historia se ha criticado tanto a uno como a otro y de igual manera uno y otro han aportado aspectos positivos, esto es porque ambos presentan aciertos y limitaciones, mismas que se mencionan en seguida aunque no de manera exhaustiva pues no es el objetivo primordial.

En cuanto a los métodos de marcha sintética, se puede decir que son métodos en los que generalmente, el resultado (que el sujeto lea y escriba) se obtiene más rápido en comparación con los de marcha analítica; teniendo también a favor que la instrumentación del mismo suele requerir menos esfuerzo por parte del que enseña.

Sin embargo, la asociación de tipo auditivo-vocal que presenta es mecanicista, es decir, inicialmente el proceso se realiza sin que se efectúen representaciones mentales por parte del sujeto; lo que dificulta la comprensión de lo que se lee y se escribe, ya que las primeras sílabas no tienen sentido alguno.

Al ser un proceso mecánico (por lo menos al principio), leer equivale a decodificar lo escrito en sonido, siendo entonces la lectura una simple asociación de respuestas auditivas a estímulos gráficos. No obstante, a pesar de esto, al final del proceso se logra la comprensión de lo que se está decodificando.

Además no se debe olvidar que también en los métodos sintéticos podemos tomar en cuenta el interés del educando, aunque con ciertas limitantes.

Por otro lado, los defensores de los métodos de marcha analítica afirman que la lectoescritura es un acto global e ideo-visual. Durante la infancia se percibe de manera sincrética por lo que hay mayor facilidad de percibir las totalidades que las partes de las mismas.

Otra ventaja es que el proceso de lectoescritura se torna más interesante que en el método sintético puesto que parte de lo conocido y de las necesidades básicas y primordiales de los educandos.

Las principales dificultades que se presentan en este tipo de métodos se dan en el momento de instrumentarlos, esto por su misma flexibilidad, pues no existe un acuerdo formal por parte de los propulsores en la determinación del momento en que debe introducirse al alumno en el análisis de elementos simples o sílabas y letras.

Es importante recalcar que en los analíticos se requiere que las habilidades perceptuales y de cognición se encuentren muy estimuladas y desarrolladas en el

educando, pues el método parte de globalizaciones o unidades configuradas. (lo cual no quiere decir que las mencionadas no sean necesarias para la aplicación de un método sintético).

Lo cierto es que cualquier método, de cualquier tipo, requiere de procesos de pensamiento que exigen la síntesis y el análisis, con lo cual se construirá toda la estructura básica necesaria para llevar a cabo de manera cotidiana la lectoescritura.

El método que se utilizará para realizar esta investigación pertenece, como ya se mencionó, a aquellos que se denominan como de marcha sintética y dentro de los clasificados como fonéticos, este método es el propuesto por la profesora Basurto y su nombre es "Mis primeras letras".

II.5. Método Basurto: Mis primeras letras.

"Mis primeras letras" es otra de las valiosas aportaciones de la maestra Basurto a la técnica de la enseñanza de la lectoescritura; se trata de un método sencillo en su manejo para el profesor, y fácil para el aprendizaje por parte del alumno.

Es esencialmente sintético y fonético, al mismo tiempo que simultáneo, pues enseña a leer y escribir paralelamente y mediante el empleo de variados ejercicios didácticos que se apoyan en los intereses del niño. Entre las actividades del método se destacan:

- La ejercitación visual y manual, por medio de juegos y ejercicios de destreza.
- La introducción del conocimiento de las letras vocales, recurriendo a los sonidos que producen algunos animales o por ruidos naturales y artificiales.

- Empleo de tarjetas con letras grandes y sílabas de tipos de imprenta, para hacer luego combinaciones de familias de palabras dentro del vocabulario infantil.

- La reproducción con gises de colores, en el pizarrón, de las palabras o frases que han de aparecer en la lección que se va a impartir, así como las ilustraciones correspondientes.

- El empleo oportuno de algunos carteles, en letra grande de imprenta, al mismo tiempo, con algún significado. Por ejemplo: "buenos días", "salgan al patio" etc.

- La enseñanza de juegos digitales para ejercitar los movimientos de la mano.

- La enseñanza de rimas, rondas y cantos infantiles.

Ya refiriéndose al desarrollo del método se puede decir que consta de 3 partes que son las siguientes:

⇒Primera parte.

Las vocales se pronuncian con una sola emisión de voz; simultáneamente se traza el grafema. Hay que llamar la atención al movimiento de los labios ejecutándolo lentamente y en voz alta.

El maestro mostrará con carteles grandes, los grafemas (letras) de vocales débiles (u,i) y fuertes (a,e,o) y pronunciará los fonemas (sonidos) invitando al alumno para que haga lo mismo. Se pueden acompañar, como ya se mencionó, con rimas recitadas o cantadas ejecutando lentamente los movimientos que dan forma a la letra.

⇒Segunda parte.

Las consonantes se asocian inmediatamente con las vocales en el orden del método: u, e, i, o, a.

Comenzamos con la fonética de la letra e (ese), ligando el sonido así: eeee, y alargando su pronunciación para dar énfasis al sonido propio de la letra. En seguida se unen las vocales: eu, ee, ei, eo, ea, y se hacen los trazos de las sílabas señaladas poniendo en diferente color aquellas letras que ya conoce de manera que distinga las que no se le han enseñado, junto con esto se muestran ilustraciones para facilitar el aprendizaje.

Para lograr el mejoramiento de la escritura la profesora Baourto propone ciertos ejercicios como recortar trazos de diferentes tamaños, recortar ilustraciones, modelar letras con plastilina, ejercicios gimnásticos y rítmicos, y juegos dentro y fuera del salón.

Tanto en esta como en la primera parte, se hacen ejercicios de escritura muscular.

⇒ Tercera parte.

Lectura oral y expresiva.

¿Cómo vive el mundo que nos rodea?

Nuestros héroes y el calendario cívico.

Poemas de nuestra vida y de la solidaridad humana.

Calendario de aprendizaje:

1er mes.

Primera parte.

Las vocales.

2do. mes.

Segunda parte.

Consonantes e, t, m, l.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

3er. mes.

Consonantes p, d, n, c, (sonido fuerte: ca, co, cu.)

4to. mes.

Consonantes v, ll, b, f, ff.

5to. mes.

Consonantes j, ch, q, g (sonido fuerte: gc, gi.)

6to. mes.

Consonantes h, g (sonido suave: gue, gui; sonido débil: güe, güi), z.

7mo. mes.

Consonantes x, w, c (sonido suave: ce, ci.) Abecedario con letras minúsculas con nombres comunes, y de mayúsculas con nombres propios.

8vo. mes Tercera parte y evaluación.⁵⁰

II.6. Comunicación facilitada.

La comunicación facilitada surge alrededor de los años 70's y se ha venido instrumentando a través de este tiempo sirviendo a personas con autismo, parálisis cerebral, dificultad en el habla, así como a personas con síndrome de Down.

⁵⁰ cf., BASURTO, Carmen. Mis primeras letras. Diario de aprendizaje. p 6-8

El fin es dotar al individuo de todas las habilidades que sean necesarias para que logre la señalización en un tablero específico y personal. Dicho tablero puede ser de papel o de algún otro material como acrílico, etc.

A grandes rasgos la Comunicación facilitada se lleva a cabo de la siguiente manera:

⇒ Primero se determina la lateralidad del sujeto, observándolo durante un tiempo. Una vez que se conoce su lateralidad, es necesario que se practique con la persona el manejo del dedo índice de la mano predominante con el fin de que se acostumbre a señalar cada letra haciendo contacto claro y preciso una sola vez en la letra requerida.

⇒ Además se debe revisar la posición corporal: que pisén el suelo, tablero inclinado hacia el para que su dedo se deslice fácilmente.

⇒ El aplicador ayuda al sujeto dando apoyo con su mano a nivel de brazo, muñeca y mano, principalmente. El aplicador debe estar cerca con el fin de lograr que el dedo índice quede aislado y así lograr lentificar el movimiento de la mano para la señalización. La persona debe ser capaz de señalar con ritmo, es decir, mostrar en su tablero lo que quiere decir.

⇒ Se debe incitar al alumno para que vea lo que hace. Hay que ignorar conductas problema e indicar que siga trabajando, además no considerar lo que se dice si presenta ecolalia.

⇒ No se trata de confirmar que el alumno puede, sino pensar que es capaz. No probarlo haciendo preguntas como: ¿esto es un vaso o una taza?

⇒ Se debe ir disminuyendo la ayuda física para lograr que el alumno lo haga por sí mismo. Para evitar errores se jala la mano hacia atrás y se le corrige sin decirle que está cometiendo una equivocación, es mejor decirle "¿quisiste teclear d?" Es válido decirle que lo repita porque no se entiende.

⇒ Se puede trabajar con actividades predeterminadas, como en este caso que la base es el método Basurto, aunque se sugieran otras, tales como:

- Señalamiento de objetos/fotos: "señala la foto del gato".
- Elección de palabras: "señala la palabra que quieres".
- Copiado: copiar llenando los espacios en blanco con las respuestas que se le pronunciaron.
 - Llenar espacios predecibles: mi nombre es _____.
 - Llenar espacios abiertos: quiero tomar _____.
 - Opción múltiple limitada: ¿cuál es tu deporte favorito?
 - Preguntas de conocimiento compartido: Hoy es martes ¿qué hacemos los martes después del colegio?
 - Conversación: ¿de qué quieres hablar?
 - Completar historias.
 - Problemas matemáticos.
 - Crucigramas.
 - Preguntas de comprensión de lectura y de sí/no.

⇒ Los lineamientos básicos para el uso de la comunicación facilitada son:

- Relación de respeto y confianza.
- Tener confianza total en el educando.
- Dar explicaciones claras.
- Adecuar el trabajo y la conversación a la edad del educando.
- Promover autoconfianza y actitud positiva.
- Preguntar al alumno si tiene algo más que decir antes de terminar.

- Agradecerle su participación.

⇒ Se puede dar reforzadores según los gustos del sujeto.

⇒ Con base en el repertorio de palabras que maneje el alumno y que le sean necesarias para su vida diaria, se le puede construir un tablero en donde se encontrarán las palabras del repertorio básico de la persona autista y del otro lado, el tablero qwerty que lleva las letras en el orden de una máquina de escribir.

Descripción del tablero:

Parte externa:

<p>Este es mi tablero de comunicación facilitada y con él puedo platicar contigo.</p> <p>Mi nombre es: Estudio en:</p>
--

Parte interna:

Tablero qwerty	Tablero de palabras
----------------	---------------------

Frases como:

- "Estamos atrapados dentro de este cuerpo de autismo y queremos salir".
- "Tengo las palabras pero mi cuerpo no me deja usarlas".
- "No me gusta escupir pero no puedo evitarlo"
- "Detengan los ruidos del mundo".

Son vivos e impactantes ejemplos de que la persona autista es capaz de expresarse, lo cual es ya un gran paso.

Lo ideal sería que se ofreciera una forma de comunicarse de manera estructurada y sistematizada mediante un método específico y concreto para la persona autista. Dicha tarea, que es propia del pedagogo, no es ni por más sencilla y rápida. Es por tal, que en esta investigación se han instrumentado con éste, 4 métodos, que han servido para esclarecer el camino y para comenzar a inferir y hacer ciertas conclusiones.

Este trabajo ha extraído los aciertos de los anteriores para con esto, ir enriqueciendo la investigación. Que mejor pues, que realizar un análisis de los 3 trabajos previos para retomar y destacar aquello que sea necesario.

CAPÍTULO III:

LOS TRABAJOS PREVIOS Y SUS APORTACIONES A NUESTRA INVESTIGACIÓN

Este es un capítulo en el que, como lo dice el título, se pretenden analizar las 3 investigaciones previas a este trabajo de investigación con el fin de que esto funja como base para el inicio de la instrumentación didáctica del método sintético de la Profra. Baerito.

Los métodos se confrontarán señalando sus diferencias y semejanzas, lo cual será útil para ubicar el método que seguirá esta investigación, y para que posteriormente se extraigan de cada método aquellos aspectos que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura con personas autistas.

Asimismo, dicho análisis será un medio que cualquier aplicador puede consultar, y que le proporcionará una idea clara y concisa de cómo se lleva a cabo este proceso de enseñanza aprendizaje.

Después de hacer una descripción de los métodos, el análisis se llevará a cabo a partir de los elementos didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje.

III.1. Método de la Palabra Generadora de Paulo Freire.

Su país de origen es Brasil, pero fue adaptado a las necesidades mexicanas, utilizándose como medio de alfabetización de adultos.

Se incluye dentro de los métodos analítico-sintéticos porque parte del conjunto o del todo para llegar al análisis del elemento (grafema) y a su vez, toma a la vocal

para hacer combinaciones que deriven en la formación de enunciados. La persona deberá llegar a la letra por sí misma después de ciertas generalizaciones.

Este método es predominantemente visual y activo pues el alumno realiza diferentes actividades para el aprendizaje de la lectura. Del mismo modo, resulta de fácil adaptación (en lo que respecta a la velocidad, ritmo de trabajo y madurez) a las características personales e individuales del educando.

Parte de las siguientes palabras generadoras: pala, vacuna, basura, medicina, cantina, trabajo, guitarra, familia, leche, tortilla, piñata, casa, mercado y educación. En la introducción de cada palabra, el método sugiere una serie de observaciones que se pueden presentar para que los alumnos formen nuevas palabras basadas en lo que se les está enseñando y así ampliar su repertorio. Sin embargo, en la investigación, estas observaciones no son tomadas en cuenta debido a que las palabras que se van integrando se forman con base en las ya conocidas por la persona autista y en la decisión del aplicador.

Se llama de la palabra generadora pues cumple con 3 aspectos:

- ⇒ Riqueza generadora: cada una de las 14 palabras iniciales tienen la facultad de que cuando se dividen en sílabas pueden generar nuevas palabras haciendo combinaciones con las familias que la forman.
- ⇒ Riqueza fonética: todas las consonantes del abecedario están representadas en estas palabras iniciales. Las de uso menos frecuente como la "k" (de karate, kinder, kilo, kermesse) y "w" (de Walter, Wilfrido) no se presentan, sin embargo, se recomienda que se den ejemplos con ellas para que sean conocidas.
- ⇒ Riqueza silábica: las palabras generadoras incluyen en cada una, de 2 a 3 letras consonantes, lo que permite hacer un sin número de combinaciones gráficas.

Se debe utilizar letra de imprenta por su claridad. Este método se enseña originalmente en letras mayúsculas y minúsculas, sin embargo, en la investigación se utilizaron solamente mayúsculas para facilitarle a la persona autista, el proceso de adquisición de la lectoescritura, tampoco se hizo uso de acentos.

III.2 Método Minjares.

Su inicio data de 1935 como mera tentativa de un profesor mexicano de educación primaria: Julio Minjares Hernández, quien comienza a impartir clases utilizando el método global, con la idea de comenzar por la palabra, luego por la frase y finalmente con el cuento, de tal manera que el alumno llegara por él mismo al aprendizaje.

Toma como punto de partida el panorama de nuestro país realizando estudios pedagógicos del idioma castellano y de la naturaleza del niño mexicano, respondiendo con esto, a las necesidades propias de este contexto socio-cultural, siendo además una ventaja evidente.

Fue partidario de introducir la motivación para producir el interés del niño en el estudio evitando así que el aprendizaje resultara agobiante y torturoso.

Además, respeta y parte del eincetismo del niño para integrar las letras del alfabeto en unidades estructuradas en conjunto, por ser especialmente para niños de entre 6 y 7 años, le da suma importancia al juego, lo que despierta el interés del educando y facilita la captación de la atención.

Como se puede ya inferir, éste es un método analítico-sintético que parte del conjunto para llegar al elemento gráfico, su principal herramienta para lograr esto, es la utilización de estímulos visuales. Es activo pues el educando llega por sí mismo al conocimiento, e integral pues facilita el desenvolvimiento armónico del

mismo. Propicia además, la adecuada maduración en el niño pues propone diversos ejercicios para favorecerla. Por último, se puede decir que es personalizado porque se trabaja al ritmo del alumno.

III.3 Método Luciérnaga

Este método fue elaborado en 1987 como la continuación de dos libros de carácter madurativo previos a la lectoescritura elaborados por: Ma. Teresa Carreras Lomell, Amada Martínez Osorio y Andrea Valtierra Aizaga, quienes lo diseñaron con el propósito de proporcionar al niño las herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo de la lectoescritura y buscando una mayor comprensión e interpretación del signo gráfico.

Lleva instrumentándose 4 años en escuelas con niños mexicanos, obteniendo los resultados esperados y sin haber modificaciones significativas en este tiempo. Su fundamento psicológico es proporcionado básicamente por los estudios realizados por Decroly, mientras que el sustento lingüístico se extrajo interpretando la obra de Soussuere, referente a la Gramática Estructural.

Se ha corroborado que para que el sujeto lea y escriba con dicho método, transcurren alrededor de 10 a 12 meses, aunque esto pareciera una desventaja, los beneficios se ven 2 o 3 años más tarde cuando el niño comprende y elabora de mejor manera sus trabajos escolares, disminuye los problemas ortográficos (percepción visual sincrética) y evita la fragmentación de la palabra en el momento de la lectura y escritura.

El proceso metodológico consiste en realizar un trabajo analítico sintético, partiendo de la frase, para continuar con las palabras y terminar con las letras. Los contenidos que se manejan son mixtos, pues aunque el método sugiere textos

y materiales concretos, es factible que el niño los proponga y en un momento dado también los elabore.

De acuerdo con los principios del método global, éste se lleva a cabo en cuatro etapas, previo a éstas se realizan ejercicios preparatorios de percepción y visualización de imágenes.

Después de señalar las características fundamentales de los tres métodos, se puede decir que éstos tienen ciertos puntos en común:

- Los tres son analítico-sintéticos, por lo cual se ubican dentro del rubro de los métodos globales.
- Predominan los estímulos visuales para lograr la adquisición de la lectoescritura.
- Se desarrollan a partir de palabras completas.
- Todos parten de la enseñanza de las vocales para de ahí formar las palabras.

III.4. Análisis de los métodos.

Como ya se mencionó, la guía de este análisis serán los 7 elementos didácticos contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje, iniciando como debe de ser, por los actores del proceso, es decir, por el educando y el educador.

Antes de continuar es preciso aclarar que para facilitar la lectura del análisis, se aludirá al trabajo realizado por la Lic. Itziar Zubillaga Ruenes con la investigación "La secuencia de la Enseñanza y del Aprendizaje del proceso lecto-escritor dirigido a una persona autista sin lenguaje oral", como la Investigación 1, en segundo término el elaborado por la Lic. Edith Salcedo Jacome: "Análisis comparativo entre la adaptación de los métodos Minjares y Freire, en la

adquisición de la lecto-escritura, para jóvenes autistas." como la Investigación 2 y en último lugar al trabajo elaborado por la Lic. Ma. Elizabeth Bolívar Guízar con la Investigación: "Adquisición del proceso lecto-escritor mediante el método Luciémaga como alternativa educativa para la persona autista", como la Investigación 3. En caso de ser preciso, al presente estudio se le nombrará Investigación 4.

III:4.1 Actores del PEA: Educando y educador.

El común denominador en las 3 investigaciones en cuanto a educandos es que son personas con síndrome autista, lo cual proporciona homogeneidad y razón de ser al estudio que se ha venido realizando.

Asimismo coinciden en ser casos únicos, con esto se aclara que no se tomó una muestra estadística que representara a la población total, de ahí que el carácter de las investigaciones lleve el diseño de investigación de sujeto único. En seguida se enuncian las principales características de cada uno de los sujetos participantes en dichas investigaciones.

Investigación 1	Investigación 2	Investigación 3
Al momento de la investigación: 17 años	Al momento de la investigación: 16 años	Al momento de la investigación: 15 años
Sexo: femenino	Sexo: femenino	Sexo: femenino
Producto del 7mo embarazo a los 36 años	Producto del 2do embarazo a los 29 años	Producto del 1er embarazo.
APGAR: 9 a los 10 min bajo a menos de 7.	APGAR: 8.8	APGAR: desconocido
Peso al nacer: 2,750 kg	Peso al nacer: 2,700 kg	Peso al nacer: desconocido
No presenta lenguaje oral	No presenta lenguaje oral	No presenta lenguaje oral

Las características en cuanto a la sensopercepción son similares en los 3 casos.

Como se puede observar, los 3 sujetos se encuentran en una etapa evolutiva común: la adolescencia. También se puede mencionar que ninguno de los 3 presenta lenguaje oral y que hasta el momento en que comienza la investigación no habían tenido contacto real con la lectoescritura; por tal, no lograban establecer una comunicación real y espontánea con sus semejantes. En cuanto a las características de sensopercepción, aunque no iguales, son al menos semejantes, lo que los sitúa en cierta igualdad de condiciones para llevar a cabo la adquisición de la lectoescritura.

Si bien no se pretende generalizar, a partir de estos datos se puede decir que la edad de la madre y el número de embarazo de ésta no son factores determinantes para el diagnóstico del síndrome autista. Una vez explicado lo que corresponde al educando se enunciará lo referente al educador.

Por el carácter de las investigaciones, el educador o aplicador ha sido el propio autor de la tesis, sin embargo, lo que se pretende es que estos trabajos sean una guía para todas aquellas personas que están dedicadas a la educación directa de las personas autistas, tal puede ser el caso de psicólogos, y terapeutas de lenguaje.

Con esto queda claro que al pedagogo no le corresponde propiamente la instrumentación del método, sino su elaboración y adecuación a las características del educando. Es entonces el que proporcionará el cómo educar, el cual abarca: la enseñanza a educadores de la etapa evolutiva del educando, la didáctica del método y del proceso de enseñanza aprendizaje en general, entre otros.

Por último se dirá que ser paciente, tener espíritu de servicio, amor a las personas, conocer las características del síndrome autista, manejar el contenido educativo que se va a enseñar y saber cómo enseñar, son algunas de las cualidades y características que debe tener el aplicador y que los 3 aplicadores anteriores poseían.

III.4.2. Objetivos educativos

Con esto se hace referencia al fin de las respectivas investigaciones, con lo que se establece el para qué se han realizado estos estudios y si ciertamente se han logrado los objetivos planteados, los cuales en gran medida coinciden.

En cuanto a los objetivos de la primer investigación se infieren los siguientes:

1) Educar a la persona autista en una área básica del aprendizaje en la vida de cualquier ser humano (la lectoescritura), pues esto le permitirá una mejor relación con su medio familiar y social.

2) Presentar al sujeto el método de la Palabra Generadora de Paulo Freire, haciendo uso de la Comunicación facilitada para entonces constatar sus posibilidades lectoescritoras.

3) Que la persona autista y su familia tengan un desarrollo personal más pleno.

4) Buscar nuevas alternativas para el tratamiento, atención y educación de personas con síndrome autista.

5) Ser el punto de partida para posteriores investigaciones.

Los objetivos explicitados en la investigación 2 fueron:

- 1) Lograr la adquisición de la lectoescritura por medio del método Minjares.
- 2) Integrar al joven autista a su comunidad por medio de la lectoescritura.
- 3) Manejo diestro del tablero de Comunicación facilitada por parte del sujeto.
- 4) Establecer un sistema de comunicación no verbal a fin de crear un código de comunicación con el medio ambiente que le rodea.

En cuanto a los objetivos de la investigación tres:

- 1) Investigar la eficacia del método Lucíemaga con respecto a los 2 anteriores, con el fin de proponer alternativas educativas al educador de la persona autista y contribuir al perfeccionamiento humano de esta última.
- 2) Propiciar y mejorar la integración de la persona autista a su medio familiar y social.
- 3) Lograr un canal de comunicación real con las personas autistas para de esta manera poder incidir eficazmente en su educación y tratamiento.

Así cada investigación tiene unos objetivos pero también dentro de ellos hay elementos afines en las investigaciones:

- A partir de cada uno de los métodos propuestos se busca que el sujeto adquiera el proceso lectoescritor. Esto supone la construcción de las posibilidades lectoescritoras señaladas en la investigación 1.
- Se utiliza como medio la Comunicación facilitada, a partir de la cual se establece el sistema de comunicación no verbal.

- Propiciar y mejorar la integración de la persona autista a su medio familiar y social.

Sin embargo, se detectaron algunas divergencias, entre las que figuran: En la Investigación 1 y 3 se menciona la búsqueda de nuevas alternativas para el tratamiento y educación de las personas autistas, lo cual no explicita la Investigación 2. Por su parte, la segunda investigación menciona como objetivo lograr que el educando utilice de manera eficaz su tablero, lo cual aunque no figura como un objetivo en la primera y tercera, es por medio del cual la persona autista se va a comunicar y por lo tanto forma parte de sus objetivos.

Partiendo de los datos que proporcionan las investigaciones anteriores, pareciera que la Investigación 1 tiende a dirigir su trabajo más allá de la mera aplicación del método, es decir, es un estudio que no pretende quedarse a un nivel institucional sino que los resultados trasciendan a un plano multidisciplinario (médicos, psiquiatras, terapeutas de lenguaje, psicólogos etc.) que esclarezca la situación de estas personas logrando con esto una ayuda real.

En tanto la Investigación 2, según lo que se puede juzgar, si bien busca la integración del sujeto a su ambiente, pareciera que el interés básico y primordial se queda a nivel de método, es decir, en la forma en que éste se instrumente y en la efectividad que puede tener sobre el anterior.

Y en cuanto a la Investigación 3, el que haya dado seguimiento al trabajo, aún finalizada la tarea y logrado el objetivo, hace constar que quien lo aplica no busca quedarse a nivel institucional sino ir más allá de la aplicación del método.

Es obvio que el último objetivo señalado en la investigación primera ha quedado cumplido al haber sembrado inquietud en personas como las que estamos realizando esta Investigación longitudinal.

II.4.3. Contenido educativo.

El contenido educativo de los tres métodos es notablemente diferente, así, la Investigación 1 abarcó:

-Reconocimiento y señalización del nombre del sujeto con apellidos, y de las vocales	1a sesión
-Presentación de la palabra PELO (con su respectivo dibujo)	2a sesión
-Reforzamiento	9a sesión
-Presentación de la palabra VACUNA	10a sesión
-Presentación de la palabra BASURA	14a sesión
-Escritura de su nombre sin tener presente el letrero del mismo	17a sesión
-Presentación de la palabra MEDICINA	18a sesión
-Repaso de lo visto	23a sesión
-Presentación de la palabra TRABAJO y PAN	24a sesión
-Presentación de la palabra GUITARRA	26a sesión
-Presentación de la palabra FAMILIA	30a sesión
-Presentación de la palabra LECHE y TORTILLA	31a y 32a sesiones
-Presentación de la palabra EDUCACIÓN	35a sesión
-Presentación de las palabras PIÑATA, CASA, y MERCADO	38a sesión
-Reforzamiento	41a sesión
-Presentación del tablero especial con repertorio básico de palabras	42a sesión

* Por reconocimiento se entiende la asociación y distinción de la palabra en una lámina en donde está la palabra y el dibujo

-Señalización de las palabras del tablero	44a sesión
-Señalización de frases con sentido	45a sesión
-Escritura de frases básicas	46a sesión.

Ahora bien, la Investigación 2 comprendió el siguiente contenido:

-Vocal "A" con lija	1a sesión
-Vocal "A" identificación	2a sesión
-Vocal "A" escondida	3a sesión
-Vocal "A" con tablero	4a sesión
-Vocal "E" con lija	5a sesión
-Vocal "E" identificación	6a sesión
-Vocal "E" escondida	7a sesión
-Vocal "E" con tablero	8a sesión
-Vocal "I" con lija y evaluación de "E" y "A"	9a sesión
-Vocal "I" identificación	10a sesión
-Vocal "I" escondida	11a sesión
-Vocal "I" con tablero	12a sesión
-Vocal "O" (mismo proceso)	hasta la 16a sesión
-Vocal "U" (mismo proceso)	hasta la 19a sesión
-Diptongos	Hasta la 25a sesión
-Conocimiento y diferenciación de las siguientes consonantes: p, l, m, n, s, d, t con el tema de la familia	hasta la 44a sesión
-Elaboración de palabras y frases: separación de sílabas	hasta la 59a sesión.

El contenido educativo, en lo que respecta a la Investigación 3, fue el siguiente:

-Rapport y juegos diversos.	1a sesión
-Ejercicios de señalización	3a sesión
-Letra "A" con lija, lentejuela y plumón	5a sesión
-Letra "A" identificación, letra "E" con lija	6a sesión
-Letra "E" discriminación entre vocales, presentación de letra "I"	7a sesión
-Presentación letra "O" y "U"	8a sesión
-Discriminación de vocales	9a sesión
-Presentación de su nombre en grafía y letra "M"	10a sesión
-Presentación letra "S"	13a sesión
-Presentación letra "T"	16a sesión
-Presentación letra "P"	18a sesión
-Presentación letra "L"	21a sesión
-Evaluación de lo aprendido	23a y 24a sesiones
-Presentación letra "N"	25a sesión
-Presentación letra "B"	26a sesión
-Presentación letra "C" con sonidos suaves (ce, ci)	27a sesión
-Presentación letra "C" sonidos fuertes y letra "Q": Que, Qui.	28a sesión
-Presentación letra "D"	29a sesión
-Presentación letra "F"	30a sesión
-Presentación letra "R" y "CH"	31a sesión
-Presentación letra "LL"	32a sesión
-Presentación letra "V"	33a sesión
-Presentación letra "J"	34a sesión
-Presentación letra "G"	35a sesión
-Presentación letra "Ñ"	36a sesión

-Presentación letra "H"	37a sesión
-Presentación letra "Z"	38a sesión
-Trabajo de comprensión	39a-42a sesiones
-Trabajo en el tablero de Comunicación facilitada	43a sesión
-Trabajar toda la sesión con tablero qwerty entablando una comunicación mucho más formal.	47a sesión.

A grandes rasgos, éstos fueron los contenidos que se dieron en las investigaciones, se presentó una aproximación del número de sesiones que se ocuparon para cubrirlo, sin embargo esto es únicamente un punto de referencia que no pretende sustituir al apartado del tiempo didáctico.

Como se puede observar en las 3 investigaciones se empieza con la enseñanza de las vocales, continuando con la presentación de las consonantes donde, por un lado, la primer investigación maneja catorce palabras generadoras (ya mencionadas), la Investigación 2, utiliza también este tipo de palabras pero el orden en que se enseñan es diferente, y por otro la Investigación 3 utiliza una serie de frases para presentar las consonantes. Así en la Investigación 1 el orden en el que se mostraron fue: primero la familia de la "P" (PA, PE, PI, PO, PU) después la de la L, V, C, N, B, S, R, M, D... mientras en la Investigación 2 se comienza con la familia de la "M", para seguir con la de la P, N, T, L, S, D... y en la última investigación la de la "M" seguida de S, T, P, L, N, B, C, Q, D, F. El orden en el que se presentan las consonantes no es algo determinante en la aplicación de los diferentes métodos, mas si hay que aclarar que dependiendo de las características del sujeto y el contexto en el cual se desarrolla la enseñanza de la lectoescritura deberá darse el orden de presentación de las consonantes, con el fin de facilitar el aprendizaje de las mismas.

En el aspecto cualitativo pareciera que la segunda y tercera investigaciones abarcan más profundamente los temas vistos ya que se realizaron un mayor número de actividades al abordar el contenido de las sesiones. Al parecer, este tipo de actividades resultaron muy atractivas para el educando.

Por otra parte, el contenido de la segunda investigación, es mucho más acorde a la realidad mexicana, por lo que no fue necesario el cambio de los temas sugeridos para la adquisición de la lectoescritura; en cambio y como es de suponerse, en la primera investigación estas modificaciones se dieron en respuesta de las necesidades y características del educando, de igual manera en la tercera investigación se hicieron modificaciones para adaptarlo a dichas características pero no porque no se adaptara a la realidad mexicana.

Es criterio del aplicador ponderar qué es lo que quiere que logre su educando; sin embargo se puede decir que parece mucho más significativo hablar de los integrantes de una familia y de sus parientes o más aún con frases sencillas que tienen un significado, que de ciertas palabras aisladas que si bien tienen un significado hay que ubicarlas en un contexto.

III.4.4. Metodología

Hace referencia a las fases, pasos o partes que constituyen al método y que permiten la adquisición del proceso de la lectoescritura.

El método seguido en la primera investigación fue el siguiente:

I. Parte preparatoria:

- Ejercicios de señalización en el tablero

* Esta parte no es propiamente del método pero se creyó conveniente enumerarla para lograr cierta sistematización

- Ejercicios preparatorios: vocales.

II. Dicción temática: Se hace una inducción mediante una plática acerca del tema correspondiente a la palabra que se está estudiando. Aquí se dio una introducción oral de cada palabra con base en lo que el sujeto conocía; así por ejemplo para la palabra PELO se le dijo que tocara el suyo y que señalara el del aplicador, explicándole que lo podía peinar con un cepillo o peine. Para la palabra VACUNA se le dijo que es una sustancia que le protege de las enfermedades y se le enseñó una imagen.

III. Aprendizaje de la lectoescritura: Se presentó lo que se conoce como foto-palabra, que es mostrar el dibujo con el letrero de la palabra estudiada. Se pide que el sujeto relacione el dibujo con la palabra que aparece en el letrero de manera que la reconozca, en caso de no ser así, el alfabetizador lee la palabra.

Posteriormente se quitó la lámina con el dibujo y se dejó solo el letrero con la grafía a fin de que el sujeto señalara en el tablero de comunicación facilitada cada letra que compone la palabra. Se fue relacionando el sonido con la letra poco a poco.

Después se explicó que las palabras se dividen en partes o sílabas y se presentaron aquellas que hacían referencia a las palabras enseñadas.

Una vez que la persona autista conoció las catorce palabras del método se introducen nuevas palabras y frases. El siguiente paso fue la división de palabras, para entonces poder formar un nuevo repertorio. Sin embargo, esta investigación se limitó al reconocimiento de las catorce palabras generadoras y a agregar palabras y frases básicas del repertorio del alumno.

IV. Formación de palabras: Esta parte del método no se llevó a cabo en la investigación; consiste en presentar el letrero de la palabra entre sílabas, y las familias silábicas correspondientes.

V. Formulación de frases o enunciados: En este caso el aplicador es quién formó las frases.

Una vez aprendidas las 14 palabras base, se le enseñaron combinaciones de sílabas. En cada sesión se retoman los conceptos anteriores con el fin de evitar el olvido y propiciar el aprendizaje.

El método Minjares, por su parte, consta principalmente de 4 momentos de aplicación:

I. Etapa preparatoria. El objetivo es estimular la maduración, la motricidad, los sentidos, la percepción visual y auditiva, las funciones mentales y el lenguaje. Para dichos fines, se recurren a cantos y juegos, ejercicios de psicomotricidad fina y gruesa, ejercitación de músculos y se promueven hábitos e intereses.

II. Etapa de aprendizaje: Comienza el mecanismo de la lectoescritura con vocales que se enseñan por medio de cuentos o narraciones a fin de desarrollar la imaginación y de tener el primer contacto con dichas letras. Posteriormente se aplican juegos, cantos, ejercicios de trazo, demostraciones en mica de cada letra, dictados, etc., de tal manera que el sujeto las pueda diferenciar perfectamente y escribirlas con corrección. Todo esto dura aproximadamente dos semanas.

En esta investigación, dicha etapa se trabajó de la siguiente manera: se presentaron las letras en forma táctil utilizando como material lija de agua, se utilizó además la señalización e identificación de la vocal entre otras letras.

Una vez aprendidas las vocales se abordaron las siguientes unidades:

Unidad 1: la familia, en la que se enseñó con siete personajes (marionetas), las consonantes p, m, d, t, s, n, l. Además se hicieron ejercicios de escritura en el franelógrafo.

Unidad 2: Los parientes, en donde se incorporan las siguientes consonantes: r, ñ, h, j, c, f, g. Con las letras rr y ch se dio una breve explicación y se realizó una serie de ejercicios utilizando dichas palabras para que el sujeto aprendiera a diferenciarlas. Lo mismo se hace con la c, con la v, con la z, y con la ll. Finalmente, se enseña la grafía o el trazo de la x, w, k, para las cuales ya no es necesario seguir el mismo procedimiento pues ya lo conocen, ahora lo único que se aprende, como ya se mencionó es el trazo.

Aunque esta última unidad no estuvo registrada en la investigación, se llevó a la práctica hasta la enseñanza de las siete siguientes consonantes, sin embargo, quedó inconclusa.

III. Etapa de reforzamiento: Se detectan las fallas o lagunas de las dos primeras etapas con el fin de prevenir futuros problemas en el aprendizaje.

IV. Etapa de ejercitación: Aquí, ya la lectoescritura se vuelve funcional en el uso apropiado y manejo de las bibliotecas, trabajos en equipo, etc. Es preciso aclarar que esta etapa no se llevó a cabo en la investigación.

Cabe mencionar que en el transcurso del método se utilizaron diversas técnicas, tales como las de tipo visomotor, madurativas, lúdicas o recreativas, deductivas e inductivas, de dictado, biográficas, copia, entre otras..

Para la tercera investigación la metodología fue la siguiente:

I. Ejercicios preparatorios: Su finalidad fue reforzar el área de percepción visual para favorecer el aprendizaje. Este trabajo fue realizado con base en la señalización de grafías y/o imágenes con el dedo índice, ejercicios de coordinación óculo-manual, discriminación de imágenes y figura-fondo.

II. Etapa uno: Las actividades propuestas son la visualización de enunciados acompañada de diálogo, actividad plástica y lúdica, relación del dibujo con el enunciado, identificación y copia de enunciados. Se buscó que la investigación se apegara al tipo de ejercicios planteados en el método, sin embargo, hubo necesidad de cambiar y tomar como base la percepción táctil y auditiva en vez de la percepción visual de manera que el método se ajustara a las necesidades del educando: la persona autista.

III. Etapa dos: Esta etapa pretende cubrir el objetivo de lograr la identificación y discriminación de las vocales, para ello se retomaron algunas técnicas de la investigación anterior y se elaboró además una canción para cada vocal y se usaron letras escritas con plumón.

IV. Etapa tres: Es aquí donde el educando aprende todas las consonantes, por tal, es la etapa más larga del método. Esto se lleva a cabo mediante el análisis de la palabra y la identificación de sílabas.

A grandes rasgos, la forma de mostrar al alumno la consonante fue la siguiente:

- visualización de enunciados alusivos a la consonante
- identificación de las palabras claves
- formación de palabras que comiencen con la misma sílaba pero variando las vocales
- lectura y copia de palabras
- separar sílabas de la palabra y cambiarla.

Los contenidos de esta etapa son muy variados: las costumbres regionales, formas de vestir, tipo de vivienda, formas de alimentación, clima, flora, fauna, servidores públicos, medios de transporte y fiestas patrias.

Es importante aclarar que durante la aplicación se realizaron diversos cambios de acuerdo a las necesidades del sujeto, principalmente en vocabulario.

V. Etapa cuatro: La lectura de textos en voz alta, en silencio y la lectura de comprensión, son actividades fundamentales en esta última etapa; se inicia al alumno en el rubro de la redacción y ortografía en textos.

En el caso concreto de la persona autista, se presentan también diversas lecturas, trabajando además la lectura de comprensión. Es aquí donde se introduce el tablero de Comunicación facilitada a través del cual se logra ya uno de los objetivos principales: la comunicación con estas personas.

Una vez enunciada la metodología es factible decir que, resulta muy atractivo para el educando llevar a cabo el proceso propuesto por la segunda y más aún la tercera investigación pues el aprendizaje se torna más vivaz, logrando con esto captar la atención de la persona autista.

Es evidente que ninguna de las investigaciones se adhirió esquemáticamente al modelo original, esto se entiende en el momento en el que se conocen las características y peculiaridades de la persona autista, así hubo una adaptación de los respectivos métodos a un caso concreto.

Las 3 investigaciones presentan una etapa preparatoria o introductoria, lo cual desde mi punto de vista es muy positivo pues prepara al alumno para entrar más ubicado en el contexto de la lectoescritura.

Esto en las investigaciones se lleva a cabo de la siguiente manera: en la Investigación 1 por medio de la técnica de foto-palabra, en la Investigación 2 por medio de narraciones y cuentos y en la Investigación 3 por medio de ejercicios que preparan al educando para un mejor desempeño en la lectoescritura.

Es necesaria, y por ello en las 3 investigaciones se da, una participación continua y activa por parte del aplicador, quien por medio de la expresión oral y el material didáctico llama la atención del sujeto e incita a éste a la elaboración del aprendizaje

Una etapa que se debe destacar en la segunda investigación es la 3 porque contempla un tiempo específico que permite cubrir los rezagos que pudieran presentarse durante la aplicación del método, este es un aspecto que a nuestro juicio no debería faltar en ninguna de las investigaciones, así en la primera y tercera investigaciones se da pero no hay un espacio concreto para esto, sin embargo un punto a favor de la tercera investigación es que haya dado seguimiento a su trabajo verificando que no hubiera rezago; por otra parte la Investigación 2 también tiene puntos a su favor como por ejemplo el dar a conocer las técnicas que se utilizan más frecuentemente al momento de instrumentar el método, lo cual guía al aplicador en su quehacer educativo, este es un aspecto que la Investigación 3 tampoco descuida, pues explica las técnicas con las que trabaja.

A manera de dato, se dirá que en la Investigación 1 se llevaron a la práctica tres de las cinco fases del método, mientras que en la Investigación 2 se lograron dos de cuatro y no de manera completa; y en la Investigación 3 se aplicaron todas las etapas.

Como se puede ver la metodología de cada una de las investigaciones y sus respectivos métodos es distinta.

III.4.5. Recursos didácticos.

Estos conllevan al con qué se realizó el proceso de adquisición de la lectoescritura y al material que utiliza tanto el profesor como el alumno.

Investigación 1:

- ⇒ Láminas en donde está escrita la palabra.
- ⇒ Láminas en donde está el dibujo correspondiente a la palabra.
- ⇒ Tablero de acrílico o triplay.
- ⇒ Fotografías (del sujeto y de su familia).
- ⇒ Hojas de registro.

Por su parte en la segunda investigación se utilizaron:

- ⇒ Lijas (en forma de vocal).
- ⇒ Tablero de vocales.
- ⇒ Fanelógrafo.
- ⇒ 16 títeres o marionetas.
- ⇒ Un tablero con las siete primeras palabras generadoras.
- ⇒ Tablero de comunicación facilitada.

En la tercer investigación se usaron:

- ⇒ Lijas (en forma de vocal).
- ⇒ Lentejuelas grandes de colores.
- ⇒ Cartulina o cartoncillo.
- ⇒ Hojas de colores tamaño carta.
- ⇒ Láminas para la ilustración de textos y palabras.

- ⇒ Colores de madera y plumines.
- ⇒ Fotografías del sujeto y de sus padres.
- ⇒ Tarjetas blancas.
- ⇒ Micas transparentes para proteger el material.
- ⇒ Materiales plásticos de frutas y algunas verduras.
- ⇒ Hojas de registro.

En las 3 investigaciones se utilizaron diversos recursos didácticos. Es posible que el manejo variado de éstos contribuya a la fijación del aprendizaje, esto si se parte del principio de que entre más sentidos intervengan en el estímulo, mayor será la fijación de éste.

Aunque es evidente que el trabajo del aplicador aumenta en gran medida con la elaboración del material, los resultados como ya se mencionó suelen ser favorables y enriquecedores.

III.4.6. Tiempo didáctico.

Hace referencia al tiempo que se requiere para que se logre el objetivo a partir del método que se eligió; indicando además el lapso transcurrido a partir de que se inició el proceso hasta que se dio por concluido.

En cuanto al tiempo de trabajo diario con el sujeto, se puede señalar que en la investigación 1 se trabajó un total de 45 sesiones aproximadamente, con un trabajo de 15 minutos en donde al término de éstas el sujeto podía ya tener una comunicación básica con sus semejantes, mediante el tablero.

En la segunda investigación se impartieron un total de 54 sesiones.

Por su parte la investigación 3 realizó la aplicación del método en 59 sesiones.

Algo que parece muy relevante es el hecho de que en el trabajo de la segunda investigación se alude a que en la investigación 1 se requieren de 38 sesiones para conocer las palabras generadoras, mientras que en la propuesta por la segunda investigación sólo se utilizan 16 sesiones. Se afirma llegar a una combinación de frases después de 35 sesiones en la investigación 1, cuando en la investigación 2 solo se requirió de 28 sesiones. Por otro lado también es preciso decir que la investigación 3 necesitó de un total de 38 sesiones no para conocer palabras generadoras, pues no es el caso, sino para lograr el conocimiento de la totalidad de frases.

Ante esta situación y en un primer momento, cualquier aplicador podría hacer una elección a partir de estos datos sin tener que pensar demasiado; sin embargo, la pregunta obligatoria frente a este panorama es ¿Cuánto dura la sesión? y la respuesta es: en la primera investigación 15 minutos, en la segunda 30 minutos, y en la investigación 3 de 20 a 25 minutos.

Esto cambia inmediatamente el panorama y ya no resultan tan disparados los tiempos entre una y otra investigación. Ahora bien, el tiempo no dice mucho si no se confronta con los resultados obtenidos, entonces habrá que decir que con el tiempo antes mencionado, la investigación 1 logra que su educando pueda formar cualquier palabra, mientras que en la investigación 2 estos datos son de 35 palabras y 18 frases; y en la última investigación igual que en la primera, el aplicador logra que su alumno pueda formar cualquier palabra y establezca una verdadera comunicación con otras personas por medio del tablero.

Habría entonces que ponderar qué es lo que se prefiere: menos tiempo o un mayor vocabulario.

III.4.7 Lugar

El sitio donde se ha llevado a cabo la aplicación de las 3 investigaciones es un centro educativo especializado en personas con autismo y deficiencia intelectual, es una institución privada que se dedica al tratamiento y educación de personas con estas discapacidades desde 1980.

Este centro educativo permitió desarrollar en sus instalaciones todo el trabajo longitudinal, es decir todas las investigaciones que forman parte de este trabajo están siendo realizadas aquí.

En el siguiente capítulo se explicitará el trabajo de investigación realizado con una persona autista para la adquisición del proceso lectoescritor mediante un método sintético fonético, con el fin de favorecer la investigación longitudinal acerca de la educación de las personas autistas.

CAPÍTULO IV: LA CONTRIBUCIÓN DEL MÉTODO SINTÉTICO FONÉTICO A LA INVESTIGACIÓN LONGITUDINAL.

El presente capítulo es el último de este trabajo de investigación, en él se profundizará, en primer lugar, sobre la investigación longitudinal de la cual este estudio forma parte, y en segundo lugar se expondrán los resultados de la aplicación del método sintético fonético.

Para concluir se hará un análisis de la parte práctica del presente, es decir, de la instrumentación de dicho método, lo cual permitirá comprobar la hipótesis planteada y conocer las aportaciones del método sintético fonético al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura con personas autistas.

Dicho esto a continuación se empezará por explicar como está constituido el proyecto de investigación global.

IV. 1 La investigación longitudinal.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el presente trabajo forma parte de una proyecto global de investigación al cual nos referiremos como *investigación longitudinal*, y la cual consta de las siguientes etapas:

- ① Verificar la capacidad de lectoescritura de las personas autistas mediante la instrumentación de un método de carácter global (Palabras generadoras de Freire). Esto se consiguió en 1994 con la investigación de la Lic. Itziar Zubillaga Ruenes.

- ② Aplicar otros métodos de carácter global con el fin de corroborar lo anterior. Observar y analizar resultados extrayendo lo mejor de cada método. Los métodos aplicados en esta etapa fueron Minjares y Luciernaga en las investigaciones de la Lic. Edith Salcedo Jacome y Elizabeth Bolívar Guizar respectivamente, ambos con buenos resultados.
- ③ Aplicar un método sintético fonético con el que no se esperan resultados favorables y utilizarlo como medio contundente de apoyo en el rechazo de la hipótesis nula. Es precisamente esta etapa en la que está insertado este trabajo de investigación, es decir, corresponde a la aplicación del método sintético fonético de Basurto.
- ④ Dar alternativas educativas precisas y firmes que conlleven al perfeccionamiento real de las personas que padecen el síndrome de autismo. Se hace aquí referencia a la elaboración de un nuevo método para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura basado en los cuatro trabajos antes mencionados.
- ⑤ La última etapa consistirá en aplicar el nuevo método a tres personas autistas simultáneamente, verificar resultados y así poder dar la alternativa educativa que más se adecue a las características del adolescente autista.

Por otro lado, y haciendo referencia a la conformación y validez de la investigación longitudinal se puede decir que esta cubre las siguientes características:

⇒ Longitudinal, pues aborda un mismo tema de estudio durante un largo período de tiempo.

- ⇒ *Cualitativa*, ya que en la metodología que se utiliza cabe en gran medida la interpretación del autor que en un momento dado se puede prestar a subjetividad.
- ⇒ *Ideográfica*, porque se trabaja con un caso único y por tal la muestra poblacional no fue aleatoria ni accidental, sino que se eligió con base a ciertas especificaciones.
- ⇒ *Orientada a decisiones*, pues no se limita a teorizar y pretende además contribuir a la solución de un problema real.

La metodología de diseño de sujeto único, es la que se ha utilizado en los 3 trabajos que anteceden al presente, ésta consiste en establecimiento de una línea base de investigación, instrumentación del método, exposición de resultados y el análisis del posible cambio en el sujeto; para dar seguimiento a la investigación longitudinal éste trabajo seguirá la misma metodología.

IV. 2 Establecimiento de la línea base de investigación.

Es necesario mencionar aquellos elementos que son punto de partida y factores determinantes en nuestra investigación, aquellos que dan forma y contextualización al estudio.

IV.2.1 Características del sujeto.

Por una parte se encuentran aquellas que son indispensables para dar continuidad a la investigación longitudinal, estas son:

- Persona con autismo diagnosticado
- Etapa evolutiva: adolescencia
- Sin lenguaje oral

Y por otro lado están las características no esenciales, es decir, aquellas que en caso de variar no afectan el desarrollo de la investigación:

⇒ Datos personales del sujeto.

- Fecha de nacimiento: 9 de enero de 1974.
- Edad: 22 años
- Sexo: masculino

⇒ Antecedentes prenatales y perinatales.

- Es producto de un 5to. embarazo no planeado.
- El desarrollo del embarazo se dió de manera normal, aunque con antecedentes de incompatibilidad sanguínea.
- Apgar: 9.6
- Presentó problemas de ictericia.
- Permaneció 5 días con fototerapia y tratamiento fenobarbital.

⇒ Condiciones de desarrollo

- Lloró mucho durante el primer año de vida.
- Falta de respuestas al querer evaluarlo a los 10 meses.
- A los 5 meses sostuvo la cabeza.
- A los 24 meses empezó a balbucear y desde entonces su lenguaje ha sido muy limitado.
- A los 8 meses logró sentarse.
- A los 24 meses pudo dar sus primeros pasos.

IV.2.2 Aplicador del método (educador)

El objetivo de la investigación longitudinal es aportar un método para la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura para que las personas que tienen a su cargo, de manera directa, la educación de la persona autista lo empleen. Sin embargo no son éstas personas quienes aplican los diferentes métodos, sino los pedagogos que participan en la investigación longitudinal.

Hasta el momento no se ha elaborado un perfil del aplicador pero es necesario que cuente con ciertas cualidades que le permitan lograr las metas planteadas. Entre éstas cualidades se encuentran:

- Tener conocimiento claro del síndrome autista
- Tener conocimiento claro de la etapa evolutiva de la persona.
- Conocer el método que se empleará y diversas técnicas que apoyen en el momento de la práctica educativa.
- Ser paciente.
- Ser observador.
- Ser creativo e innovador
- Empático.
- Respetuoso
- Tener gran capacidad de análisis.
- Poseer comportamiento ético.

IV.2.3 Lugar de la investigación.

El sitio donde se llevó a cabo éste trabajo es una institución privada, un centro educativo especializado en la atención a personas con autismo y deficiencia intelectual fundada en 1980.

La edad de los chicos que asisten actualmente a este centro oscila desde los 3 hasta los 30 años, están divididos por grupos de acuerdo a sus edades y a sus potencialidades. los mayores realizan actividades laborales sencillas y rutinarias como la maquila de brazaletes para pacientes hospitalizados.

Emplea como metodología básica el condicionamiento operante, con lo que propician que los alumnos vayan desarrollando diversas actividades y actitudes que les permiten un crecimiento personal.

Asimismo tienen la oportunidad de convivir con otros chicos como ellos, fomentando en lo posible el contacto social.

IV.2.4 Duración de la investigación.

El trabajo de aplicación del método tuvo una duración de casi siete meses, empezando el día 11 de octubre de 1996 y terminando el día 24 de abril de 1997.

Durante este período se trabajó 4 días a la semana con excepción de aquellos días en que hubo actividad de salida en la institución.

La duración de las sesiones fue de 30 minutos, a lo largo de los cuales se trabajó de la siguiente manera:

- De 3 a 4 minutos de rapport en cada sesión.
- Trabajo de lectoescritura con diversos materiales.
- 5 minutos de actividad libre como premio si trabajaba bien.

IV.3 Instrumentación del método sintético fonético.

Aquí se hace referencia a la parte de la metodología correspondiente al tratamiento. En éste apartado se enuncia el planteamiento del problema la

hipótesis y los objetivos de la investigación, además se describe la metodología y recursos didácticos utilizados en la instrumentación del método sintético.

IV.3.1 Planteamiento del problema

La aplicación del método sintético fonético lleva una línea metodológica opuesta al resto de los trabajos que forman parte de la investigación longitudinal, de ahí que el planteamiento del problema sea el siguiente:

¿Es posible llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en adolescentes autistas a través del método sintético fonético obteniendo buenos resultados?

¿Qué aciertos y qué limitantes se presentan en la instrumentación del método sintético fonético con adolescentes autistas?

IV.3.2 Planteamiento de la hipótesis.

El método sintético fonético no es eficaz para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en el trabajo con adolescentes que padecen el síndrome autista.

IV.3.3 Descripción de los objetivos.

Uno es el objetivo principal de ésta investigación, y es el de:

⇒ Verificar que el método sintético fonético no es una buena opción para la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura con adolescentes autistas.

Sin embargo otro objetivo que no deja de ser importante es:

⇒ Investigar si el método sintético fonético puede aportar algunos elementos positivos en la elaboración de un nuevo método de lectoescritura para adolescentes autistas y cuales son.

IV.3.4 Metodología.

Primeramente se llevó a cabo una etapa preparatoria trabajando lectura de palabras, por parte del aplicador, para que el alumno se ubicara en el contexto de la lectoescritura, además se realizaron juegos con vocales. Posterior a esto viene la primer etapa.

En una primera etapa se evaluó al sujeto en lo correspondiente a:

- Coordinación óculo-manual
- Noción corporal
- Figura-fondo
- Lateralidad
- Constancia perceptual
- Posición en el espacio
- Ritmo

con la finalidad de verificar su capacidad para iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

Ya en cuanto al método en sí, Basurto propone ejercicios previos a la lectoescritura, tales como los de trazos mayores, trazos menores (manzanitas y

canaetas -trazos circulares-, las puertitas y jacalitos -trazos verticales-) entre otros. Estos ejercicios no fueron llevados a cabo pues como ya se explicó en el capítulo II se trabaja por medio de la técnica de la comunicación facilitada.

Viene ahora la primera parte de la aplicación del método, en donde se enseñan las vocales, esta etapa tampoco se realizó pues el sujeto ya manejaba las cinco vocales, lo que se hizo entonces fue reforzarlas y pasar directamente a la segunda parte.

Ésta a su vez se divide en siete fases:

- ⇒ Consonantes e, t, m, l.
- ⇒ Consonantes p, d, n, c (sonido fuerte ca, co, cu)
- ⇒ Consonantes v, ll, b, f, ff.
- ⇒ Consonantes j, ch, q, g (sonido fuerte ge, gi)
- ⇒ Consonantes h, g (sonido suave gue, gui; sonido débil güe, güi), z.
- ⇒ Consonantes x, w, c (sonido suave ce, ci)
- ⇒ Ejercicios de pronunciación de sílabas compuestas en función de frases y oraciones.

Durante toda la segunda parte se trabaja ligando la consonante a cada vocal formando así las carretillas (eu, ec, si, eo, ea) Además se le muestran palabras que llevan carretillas correspondientes a la letra estudiada y se van formando frases cada vez más elaboradas a medida que se avanza en el conocimiento de las consonantes.

La tercera y última parte del método hace referencia a la lectura oral y expresiva, ésta sólo se menciona ya que hay que recordar que el sujeto no posee lenguaje oral.

Así, ésta fue la metodología que se trató de seguir en la investigación. Es obvio que hubieron algunas modificaciones en cuanto a material didáctico debido a las características de la investigación y las propias de la persona autista.

Para desarrollar la lectura se le mostraron una serie de tarjetas con letras, al tiempo que se leía la tarjeta y en ocasiones se le mostraba algún dibujo alusivo a la letra de que se tratara.

Para la escritura se utilizó la técnica de la comunicación facilitada. Cabe aclarar que aquí se recurrió al uso de otros tableros para trabajar ejercicios de señalización.

En cuanto al tiempo de trabajo por letra, la planeación inicial fue trabajar dos sesiones por letra hasta terminar el abecedario y llegar a formar palabras y frases logrando así el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

Sin embargo esto tuvo que modificarse en el curso de la aplicación. Al principio se trabajó como se había planeado (2 sesiones por letra) pero sólo hasta la letra "l", es decir sólo con las 4 primeras consonantes que corresponden a la primera fase de la aplicación del método (s, t, m, l), justamente en ésta parte se interrumpió el trabajo planeado y la metodología se redujo a:

- Relacionar esas 4 consonantes con las vocales
- Elaboración de carretillas con letras de hule espuma
- Ubicación de letras en el tablero
- Lectura y escritura de carretillas.

IV.3.5 Materiales didácticos

El método sintético fonético de Basurto no propone un material específico de trabajo mas que el "diario de aprendizaje" que no es más que un cuaderno de trabajo del cual no se hizo uso pues como ya se ha dicho será la técnica de comunicación facilitada por medio de la cual el autista pueda escribir.

Los materiales utilizados durante la aplicación fueron:

- Pequeños carteles con dibujos sobre las vocales
- Letras de hule espuma de diferentes colores
- Letras de lija (sólo una sesión)
- Tarjetas enmascaradas que contienen las carretillas
- Tablero qwerty con letras de hule espuma de diferentes colores
- Tablero de qwerty impreso en computadora

Es preciso aclarar aquí que ya no se usó el segundo tablero (de palabras) usado en la investigación anterior, pues el sujeto no logró completar el proceso de lectoescritura, pero esto es menester de apartados posteriores.

El tablero utilizado fue el que se muestra en la siguiente página:

q w e r t y u i o p

a s d f g h j k l ñ

z x c v b n m

- Tablero de objetos
- Tablero de colores
- Hojas
- Crayones
- Diario de aprendizaje "mis primeras letras" únicamente para mostrar algunas ilustraciones.

Cabe mencionar que para la evaluación inicial del sujeto se utilizaron diversos materiales como pelotas, rompecabezas, carteles, hojas, crayones etc.

IV.4 Exposición de resultados

Para dar continuidad a la investigación longitudinal, el análisis de los resultados seguirá el orden que se ha manejado en las investigaciones anteriores, así primero se darán a conocer los resultados a través de dos cronogramas de trabajo (el planteado inicialmente y el que se llevo a cabo) y de los registros de sesión hechos durante la instrumentación. Posteriormente se elaborará un análisis a partir de estos retomando los trabajos anteriores cuando sea necesario. Y para finalizar se confrontarán la hipótesis y los objetivos con todo el trabajo realizado.

IV.4.1 Registro y control de actividades

Como en las investigaciones correspondientes a los métodos globales, en la presente se manejan dos vías para el registro y control de las actividades.

Éstas fueron, por un lado un cronograma que se modificó a la hora de la aplicación (total 2 cronogramas), y por otro lado una bitácora con los registros del trabajo de cada sesión (fecha, no de sesión, contenido y observaciones)

IV .4.1.1 Cronograma inicial de trabajo

Octubre

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
	1	2	3	4
	8	9	10	11 Observación y Rapport
14 Evaluación de su lectura	15 Evaluación coordinación óculo-manual	16	17 Evaluación noción corporal	18 Evaluación figura-fondo, lateralidad y constancia perceptual.
21 Evaluación posición en el espacio, ritmo y noción corporal	22 Letra u	23	24 Letra i	25 Letra o
28 Letra e	29 Letra a	30	31 Letra s	

Noviembre

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
				1 Letra s con vocales
4 Letra t	5 Letra t con vocales		7 Identificación de letras en el tablero y repaso de lo visto	8 Letra m
11 Letra m con vocales	12 Letra l	6	14 Letra l con vocales	15 Identificación de las letras en el tablero y repaso de lo visto.
18 Letra p	19 Letra p con vocales	13	21 Letra d	22 Letra d con vocales
25 Identificación de las letras en el tablero y repaso de lo visto	26 Letra n	27	28 Letra n con vocales	29 Letra c sonido fuerte ca, cu, co.

Diciembre

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
3 Identificación de letras en tablero	4 Letra v	5	6 Letra v con vocales	7 Letra ll
9 Letra ll con vocales	10 Letra b	11	12 Letra b con vocales	13 Letra f
16 Letra f con vocales	17 Letra ñ	18	19 Letra ñ con vocales	20 Repaso de lo visto
23	24	25	26	27

Enero

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
6 Letra j	7 Letra j con vocales	8	9 Letra ch	10 Letra ch con vocales
13 Letra q	14 Letra q con vocales	15	16 Letra g sonido fuerte ge, gi	17 Identificación de letras en el tablero
20 Letra h	21 Letra h	22	23 Letra g sonido suave gue, gui	24 Letra z
27 Identificación de letras en el tablero	28 Letra c sonido suave ce, ci	29	30 Repaso, trabajo con sílabas	31 Sílabas br con vocales

Febrero

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
3 Sílabas pl con vocales	4 Sílabas gr con vocales	5	6 Sílabas fr con vocales	7 Sílabas pr con vocales
10 Sílabas bl con vocales	11 Sílabas cr con vocales	12	13 Sílabas fl con vocales	14 Sílabas tr con vocales
17 Sílabas gl con vocales	18 Sílabas cl con vocales	19	20 Formar palabras	21 Formar palabras
24	25 Lectura	26 de	27 frases	28

IV.4.1.2 Cronograma del trabajo realizado.

Octubre

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
	1	2	3	4
7	8	9	10	11 Observación y raport
14 Evaluación de su lectura	15 Evaluación coordinación óculo-manual	16	17 Evaluación noción corporal	18 Evaluación figura-fondo, lateralidad y constancia perceptual
21 Evaluación posición en el espacio y ritmo	22 Evaluación noción corporal	23	24 Reconocer vocales y Letra e	25 Letra e con lija y asociada a vocales
28 Repaso letra e Letras t y m asociadas a vocales	29 Repaso e, t, m Identificación de letras en el tablero	30	31 Repaso s, t, m Identificación de letras y lectura de palabras.	

Noviembre

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
				1 Repaso s, t, m Lectura de palabras (Letra t)
4 Lectura de palabras (Letra t) Identificación de letras en el tablero	5 Lectura de palabras (Letra t) Identificación de letras en el tablero	6	7 Lectura de palabras (Letra t) Identificación de letras en el tablero	8 Lectura de palabras (Letras t y m)
11 No asistió	12 Lectura de palabras (Letras s, t, m)	13	14 Lectura de palabras (Letras s, t, m)	15 Lectura por letras s, t, m
18 Letra l	19 Suspensión de sesión	20	21 Suspensión de sesión	22 Suspensión de sesión
25 Letra l	26 Letra l Identificación de letras en el tablero	27	28 Lectura de carretillas	29 Identificación de letras aprendidas, en el tablero

Diciembre

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
2 Identificación de letras en el tablero	3 Identificación de letras en el tablero y lectura de carretillas	4	5 Lectura y escritura de carretillas	6 Lectura y escritura de carretillas
9 Escritura de carretillas	10 Lectura y escritura de carretillas	11	12 Lectura y escritura de carretillas	13 Suspensión de sesión
16 Lectura y escritura de carretillas	17 Lectura y escritura de carretillas	18	19 Lectura y escritura de carretillas	20 Suspensión de sesión
23	24	25	26	27
30	31			

Enero

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
		1	2	3
6	7	8	9 Lectura y escritura de carretillas	10 Lectura y escritura de carretillas. Ejercicios de señalización
13 Lectura y escritura de carretillas	14 Ejercicios de señalización	15	16 Evaluación de lateralidad	17 Evaluación de posición en el espacio
20 Evaluación relación temporoespacial	21 Suspensión de sesión	22	23 Lectura y escritura de carretillas	24 Lectura y escritura de carretillas. Ejercicios de señalización
27 Lectura y escritura de carretillas	28 Lectura y escritura de carretillas	29	30 Lectura y escritura de carretillas	31 Lectura y escritura de carretillas

Febrero

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
3 Suspensión de sesión	4 Lectura y escritura de carretillas (s y t)	5	6 Lectura y escritura de carretillas (s y t)	7 Suspensión de sesión
10 Lectura y escritura de carretillas (s y t)	11 Lectura y escritura de carretillas (s y t)	12	13 Elaboración de carretillas y su lectura	14 Elaboración de carretillas, lectura y escritura
17 Elaboración de carretillas, lectura y escritura	18 Elaboración de carretillas, lectura y escritura	19	20 Elaboración de carretillas, lectura y escritura	21 Suspensión de sesión
24 Elaboración de carretillas, lectura y escritura	25 Elaboración de carretillas, lectura y escritura	26	27 Elaboración de carretillas, lectura y escritura	28 Elaboración de carretillas, lectura y escritura

Marzo

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
3 Lectura y escritura de carretillas	4	5 Lectura y escritura de carretillas	6 Lectura y escritura de carretillas	7 Lectura y escritura de carretillas
10 Lectura y escritura de carretillas	11	12 Lectura y escritura de carretillas	13 Lectura y escritura de carretillas	14 Suspensión de sesión
17 Lectura y escritura de carretillas. Escritura de 2 sílabas	18	19 Lectura y escritura de carretillas. Escritura de 2 sílabas	20 Lectura y escritura de carretillas	21 Suspensión de sesión
24	25	26	27	28
31 Evaluación de lo aprendido				

Abril

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
	1	2 Lectura y escritura de carretillas	3 Lectura y escritura de carretillas	4 Lectura y escritura de carretillas
7 Lectura y escritura de carretillas	8	9 Lectura y escritura de carretillas	10 Lectura y escritura de carretillas	11 Lectura y escritura de carretillas. Escritura de 2 sílabas
14 Lectura y escritura de carretillas. Escritura de 2 sílabas	15	16 Lectura y escritura de carretillas	17 Lectura y escritura de carretillas	18 Lectura y escritura de carretillas
21 Lectura y escritura de carretillas	22	23 Lectura y escritura de carretillas	24 Lectura y escritura de carretillas	25 Suspensión de la investigación

Este cronograma nos da una idea del trabajo diario de esta investigación, pero es necesario especificar como fue el desarrollo de las sesiones, por lo que a continuación se hace una descripción de dicho trabajo.

IV.4.1.3 Registro de actividades

Antes de empezar, es necesario aclarar que anterior a las sesiones de trabajo, como ya se observó en el cronograma, se realizó una evaluación del sujeto, la cual estuvo acompañada de un rapport. En total se trabajaron 7 sesiones anteriores al desarrollo mismo de la investigación, es decir a la aplicación del método.

Sesión 1:

Se reforzaron las vocales, pues él ya las conocía, y se enseñó la letra "s" asociada a vocales. Se utilizaron letras de hule y de lija para formar carretillas.

Sesión 3:

Se reforzó lo aprendido, se enseñaron letras "t" y "m" con letras de hule para formar carretillas.

Sesión 4:

Repaso de letras "e", "t", "m", uso del tablero de letras de hule de colores para identificar cada una de las letras.

Sesión 5:

Repaso de letras "e", "t", "m", uso del tablero para identificar cada una de las letras y lectura de palabras formadas por las carretillas ya conocidas por ejemplo: tito, mamá (para esto se utilizaron las letras de hule).

Sesión 6:

Repaso de letras "e", "t", "m", lectura de palabras formadas por las carretillas ya conocidas (19 palabras).

Sesión 7:

Lectura de palabras con letra "t", identificación de letras en el tablero.

Sesión 10 a 13:

Se trabajó con lectura de tarjetas que contenían las palabras formadas por las carretillas de las letras "e", "t", "m".

Sesión 14:

Se enseñó la letra l con letras de hule.

Sesión 17:

A partir de esta sesión se regresó al trabajo de lectura de carretillas pero ahora en tarjetas:

su tu mu lu

se te me le

si ti mi li

so to mo lo

ea ta ma la

Sesión 20 a 45:

Se trabajó lectura de carretillas (4 letras) y escritura de las mismas en el tablero de comunicación facilitada (nuevo impreso en computadora). A partir de la sesión 32 el trabajo estuvo apoyado con ejercicios de señalización; y fue de la sesión 33 a 35 cuando se hizo una segunda evaluación del sujeto en cuanto a lateralidad, posición en el espacio y relación temporo-espacial.

Sesión 46:

Se trabajó lectura de carretillas y escritura de "mo" y "so" pero con una nueva metodología: escritura de la carretilla en papel, luego elaboración de carretillas con letras de hule y por último escritura de la carretilla en el tablero de comunicación facilitada.

Sesión 47 a 54:

Se trabajó lectura de carretillas y escritura de "to" y "lo"

Sesión 55 y 56:

Se trabajó lectura de carretillas y escritura de "si" y "mi"

Sesión 57 y 58:

Se trabajó lectura de carretillas y escritura de "ti" y "li"

Sesión 59 a 61:

Se trabajó lectura de carretillas (4 letras s, t, m, l) y escritura de las mismas (20 carretillas en total)

Sesión 62 y 63:

Se intentó trabajar lectura y escritura de 2 palabras formadas por 2 carretillas cada una, éstas fueron: "memo" y "mami"

Sesión 64:

Se regresó al trabajo de lectura y escritura de carretillas solas, es decir, sin formar palabras.

Sesión 65:

Se hizo una evaluación de lo aprendido

Sesión 66 a 71:

Se trabajó lectura y escritura de carretillas (4 letras s, t, m, l)

Sesión 72 y 73:

Se intentó trabajar lectura y escritura de una palabra formada por 2 carretillas, ésta fué: "memo"

Sesión 74 a 79:

Se trabajó lectura y escritura de carretillas (4 letras s, t, m, l)

Esta investigación se suspende aquí tomando como última sesión la número 79, sin embargo el trabajo de la investigación longitudinal se prolongará, como ya se ha mencionado, hasta la aplicación del "nuevo método" basado en las aportaciones de cada uno de los anteriormente instrumentados.

IV.5 Análisis de los resultados

Para realizar éste, se retomaron dos criterios utilizados por la Lic. Edith Salcedo Jácome en su análisis comparativo, estos son, en cuanto al método en sí y en cuanto a los resultados obtenidos.

Se agregará un criterio más que corresponde a la comparación del método sintético fonético con los tres métodos globales anteriormente aplicados.

Así este análisis se dividirá en:

- ⇒ Análisis del método sintético fonético en cuanto al método en sí.
- ⇒ Análisis del método sintético fonético en cuanto a los resultados obtenidos
- ⇒ Análisis del método sintético fonético en cuanto a su comparación con otros métodos.

IV.5.1 Análisis del método sintético fonético en cuanto al método en sí

El sintético fonético es un método de fácil aplicación en la enseñanza de la lectoescritura del Español, pues éste es un idioma en el que la correspondencia entre el grafema y el fonema es bastante regular.

Es un método lógico por medio del cual muchos niños han aprendido a leer y a escribir el Español; sin embargo a partir de la puesta en práctica con un adolescente autista se puede decir que el método sintético fonético de Baurto no resultó ser una alternativa eficaz para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

Se supone que lo anterior se debe principalmente a la falta de significado de las carretillas, ya que de ésta manera el método no despierta interés en la persona autista quien lee de manera simplemente mecánica.

Es que, en la aplicación de éste método a adolescentes con síndrome de autismo, donde se ven más enfatizadas las desventajas del mismo:

- Falta de interés
- Poco o nulo significado de lo que se lee en un principio
- Desmotivación del alumno
- Dificultad para conseguir un aprendizaje integral por lo que se duda de la validez de la comprensión lectora.

La existencia de éstas durante la instrumentación del método se vió reflejada en los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, mismos que se analizan a continuación.

IV.5.2 Análisis del método sintético fonético en cuanto a los resultados obtenidos

Según los registros de sesión se puede decir que el alcance del método se redujo a la elaboración de carretillas con 4 letras, lo cual da una clara visión de que éste método no es el adecuado para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

En primer lugar se hace referencia al aspecto temporal, la investigación se inició el día 11 de octubre de 1996 y se suspendió el día 24 de abril de 1997 lo cual completa un total de 79 sesiones de 30 minutos cada una, a lo largo de las cuales no se logró establecer comunicación con el autista.

Durante estas sesiones los resultados fueron los siguientes:

Rápidamente pudo establecer la relación de la consonante con la vocal, esto fue con las dos primeras letras pues al incluir la tercera consonante, a pesar de relacionarla muy bien con cada vocal, surgió confusión con las letras anteriores, por lo que hubo que reforzar el conocimiento antes de pasar a la siguiente consonante.

Se siguió con el trabajo de carretillas simples (dos letras), como la lectura de éstas era buena (parecía dominar éstas) se procedió a la lectura de carretillas compuestas (4 letras) las cuales pudo leer bien pero al regresar a la lectura de las simples, ésta era errónea. Por ejemplo: si se le mostraba la tarjeta de "mi" leía "mimi" o si se le mostraba la tarjeta "to" leía "toto". Por lo anterior se regresó al trabajo con carretillas simples.

En cuanto a la localización de las letras en el tablero, se le dificultó mucho el uso del mismo y en especial la localización de la letra "t" no obstante lo logró al final.

Cuando pudo manejar nuevamente y de manera satisfactoria la lectura de las tres series de letras (s, t, m) se introdujo la letra "l", sin embargo seguía sin escribir en el tablero, sólo identificaba bien cada una de las letras y al querer escribir una carretilla dirigía su dedo directamente hacia la vocal haciendo caso omiso de la consonante.

Fue aquí cuando se presentó un problema de trasposición y confusión de letras de sonido.

Trasposición. El sujeto empezó a escribir en papel varias carretillas pero en algunas invertía el orden de las letras. Por ejemplo "om" en lugar de "mo", o "ta" pero escribiendo primero la "a" y luego la "t".

Confusión de letras de sonido. El sujeto confundía en repetidas ocasiones la letra "e" con la "i" cuando leía las tarjetas.

Se presentó un período de desmotivación en el sujeto por el poco o nulo avance del proceso y la falta de significado de lo que estaba haciendo, esto fue hasta la sesión 45.

Posteriormente empezó a escribir, con mucho esfuerzo, carretillas en el tablero.

Finalmente logró escribir las cuatro series de carretillas y cuando parecía que dominaba la lectura y escritura de las mismas se intentó volver a trabajar con carretillas compuestas, pero no hubo resultados favorables, y como consecuencia se deterioraba el aprendizaje anterior, se confundía y en ocasiones ya no escribía las carretillas simples.

Así, como resultado final, no bastaron 79 sesiones para que el sujeto trabajara de manera satisfactoria la lectoescritura de las cuatro series de carretillas (s, t, m, l).

Por otra parte, si hacemos referencia a la manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, se tomo en cuenta la característica de comportamiento cíclico del autista, aspecto que resalta la Lic. Elizabeth Bolívar en su investigación, tratando de aprovechar los momentos en los que el sujeto presentaba buena disposición y gusto por el trabajo.

De manera que cuando trabajaba bien se realizaban otras actividades como premio (jugar a "cabeza, ojos, nariz, manos, etc". "manos arriba, manos abajo, a la izquierda, a la derecha"; escribir números y letras en hojas de papel.) pero el principal reforzador fueron las palabras de ánimo cuando lograba escribir o leer bien.

En cuanto al cambio en el sujeto, éste no fue evidente, de hecho el cambio que se presentó fue casi nulo.

Haciendo referencia al lenguaje, se puede decir que no progresó en lo absoluto pues únicamente aumentó a su escaso repertorio de palabras, carretillas sueltas que de ninguna manera significan algo y por tanto no constituyen lenguaje alguno.

En lo emocional hubo cambios a lo largo del proceso (conducta cíclica):

- ⇒ Primeramente trabajó interesado
- ⇒ Desmotivado por la falta de significado del trabajo
- ⇒ Entusiasmado por lograr escribir
- ⇒ Desinteresado (actitudes de risa ante sus errores)

Lo anterior se pudo concluir gracias a la evaluación diaria del trabajo del sujeto. La principal vía de evaluación fue la observación y el registro de sesiones. La evaluación final se dio comparando lo inicialmente planeado con lo que se hizo en el período de aplicación; y esto nos lleva a confirmar, como ya se dijo al principio del apartado, que el método sintético fonético no es la alternativa más viable para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en sujetos autistas.

IV.5.3 Análisis del método sintético fonético en cuanto a su comparación con los otros métodos

Ya en páginas anteriores se ha comparado este método con el resto de los que forman parte de la investigación longitudinal, por razones obvias no se había hecho una comparación en cuanto a los resultados por lo que se retomará este aspecto en seguida. Para esto se presenta a continuación un cuadro comparativo donde se ven claramente los datos más necesarios.

Método	Freire	Minjares	Luciernaga	Basurto
Tipo de método	Gobal	Gobal	Gobal	Sintético fonético
Unidad mínima de lectura	Palabra	Palabra	Frase	Letra
Número total de sesiones	45 sesiones 15 min. c/u	54 sesiones 30 min c/u	47 sesiones 1 hr c/u	79 sesiones 30 min c/u
Conocimiento de palabras generadoras, frases o letras	40 sesiones 15 min c/u palabras generadoras	16 sesiones 30 min c/u palabras generadoras	38 sesiones 20 min c/u frases	No logró el conocimiento de todas las letras. Se trabajó 79 sesiones de 20-25 min c/u con 4 letras más vocales
Palabras formadas	cualquiera	35 palabras y 18 frases	cualquiera	ninguna
Logros del método	El adolescente autista puede formar frases; logró establecer una comunicación con otra persona	El adolescente autista puede formar frases; logró establecer una comunicación con otra persona	El adolescente autista puede formar frases; logró establecer una comunicación con otra persona	El adolescente autista no logró escribir por lo que no puede establecer comunicación con otra persona

Como se puede ver en la tabla y en el apartado anterior, los resultados de la aplicación del método Baeruto a un adolescente autista, no son favorables, se nota claramente que cualquiera de los métodos globales sería más útil (en cuanto a tiempo y resultados) para la enseñanza de la lectoescritura a personas con síndrome autista.

Por otro lado, es necesario para el educador de personas autistas conocer los aciertos y limitaciones de los métodos globales y sintético en su instrumentación con éstas personas, por lo que con base en lo anterior y en el análisis de los diferentes métodos hecho en el capítulo III, se presenta un listado al respecto.

Aciertos

Métodos globales	Método sintético
• aprendizaje integral de la lectura y escritura	• correspondencia del grafema con el fonema
• rapidez en la instrumentación del método	
• obtención de buenos resultados	
• utilización de palabras y frases que tienen significado para el niño	
• aprendizaje de palabras y frases a manera de juego (marionetas y rimas)	
• gran motivación por el significado de lo que se trabaja	

Limitaciones

Métodos globales	Método sintético
<ul style="list-style-type: none"> que las palabras generadoras sean concretas, es decir de difícil comprensión para el autista 	<ul style="list-style-type: none"> desmotivación del alumno
	<ul style="list-style-type: none"> falta de significado en la lectura y escritura de carretillas
	<ul style="list-style-type: none"> fragmentación de la palabra
	<ul style="list-style-type: none"> el proceso de instrumentación del método es muy lento

Es evidente que son más las desventajas que las ventajas del método sintético, esto da pauta para confrontar enseguida el planteamiento del problema, la hipótesis y los objetivos planteados anteriormente.

a) Planteamiento del problema:

⇒ ¿Es posible llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en adolescentes autistas a través del método sintético fonético obteniendo mejores resultados que con los anteriormente aplicados?

Con base en los resultados y la experiencia de la aplicación de éste método, se afirma que no es posible lograr mejores resultados que con los métodos anteriormente instrumentados en el proceso ya mencionado. Ni siquiera se puede decir que se logren buenos resultados.

⇒ ¿Qué aciertos y limitantes se presentan en la aplicación de dicho método a personas autistas?

No hay algún acierto contundente que el método sintético fonético pueda aportar, sin embargo si podemos mencionar varias limitantes como:

- Desmotivación del alumno
- Falta de significado del trabajo
- Fragmentación de la palabra
- Proceso de instrumentación muy lento.

b) Hipótesis

⇒ El método sintético fonético no es eficaz para la enseñanza de la lectoescritura en el trabajo con adolescentes que padecen el síndrome autista.

Esta hipótesis queda aceptada pues con base en los resultados obtenidos nos damos cuenta que el sintético fonético no es un método eficaz para el trabajo con adolescentes autistas ya que no hubo un resultado satisfactorio en cuanto a la adquisición de la lectoescritura.

c) Objetivos.

⇒ Verificar que el método sintético fonético no es una buena opción para la enseñanza de la lectoescritura a adolescentes autistas.

⇒ Investigar si el método sintético fonético puede aportar algunos elementos positivos a la elaboración de un nuevo método de lectoescritura para adolescentes autistas, y cuáles son.

Sólo queda decir que los objetivos planteados para este trabajo de investigación han sido cubiertos satisfactoriamente pues ahora se puede afirmar, sin temor a equivocarse que para enseñar a una persona autista a leer y escribir es mejor emplear un método global que un método sintético; y que realmente no hay aportación valiosa del método sintético al proceso de lectoescritura más si a la investigación longitudinal pues lo descarta como posibilidad óptima de ayuda a los autistas.

Esta tesis cumple con su objetivo al rechazar el método sintético fonético como alternativa eficaz para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura con adolescentes que padecen el síndrome del autismo.

CONCLUSIONES

1) Durante el desarrollo de la investigación surgieron varias dudas que aún siguen sin respuesta, esto nos permite concluir que es muy poco lo que se sabe acerca del autismo, que hay muchos elementos que se desconocen, muchos cuestionamientos sin resolver, lo cual nos exige seguir investigando para apoyar a estas personas (autistas) que nos piden ayuda.

2) Es el pedagogo, educador de educadores, a quien le corresponde abrir nuevos caminos en el ámbito educativo para que quienes tienen contacto directo con el proceso educativo de las personas autistas puedan ayudarlas logrando así una mejor integración de las mismas a la sociedad, así como la satisfacción de sus necesidades.

3) Sin embargo así como el pedagogo es quien debe abrir esos caminos, debe apoyarse en otros especialistas, es decir, que es necesario un trabajo interdisciplinario pues se necesita no sólo del trabajo y de las aportaciones del médico, del psicólogo o de otros especialistas, sino de todos y cada uno trabajando al mismo tiempo en lo que a su área corresponde.

4) Toda persona por el hecho de serlo es perfectible, por lo tanto puede educarse, y no podemos privar de ello a aquellas personas que desgraciadamente sufren de alguna(s) limitación(es) como es el caso de quienes padecen el síndrome del autismo, al contrario, pues es la educación el camino más viable para superar esas limitaciones e integrarse a la sociedad de la mejor manera posible.

5) El lenguaje es un elemento fundamental para el desarrollo de cualquier persona dentro de una sociedad y cuando se carece de él es muy difícil la integración de dicha persona a su sociedad. Tal es el caso de las personas autistas, Es muy grave para ellas no poder comunicar sus sentimientos y necesidades.

6) A pesar de todas aquellas características propias del autismo, que hacen referencia a su retraimiento y ensimismamiento, es posible, aunque no lo parezca, lograr un acercamiento con estas personas.

7) La lectoescritura es una vía eficaz para lograr la comunicación con aquellas personas que padecen el síndrome de autismo.

8) Dependiendo del educador y el educando, los contenidos, la metodología y los recursos didácticos que se utilicen serán los resultados que se obtengan en la aplicación de cualquier método. Así podemos acentuar que en cuanto a contenido, metodología y recursos didácticos, estos deben estar siempre adecuados a las características del sujeto y además ser atractivos para que faciliten el aprendizaje.

9) Como ya se dijo, la persona con autismo puede y debe ser educada. Así a través de esta educación, (si está bien adecuada a sus características) se podrá lograr establecer esa comunicación de la cual carece, lo que permitirá conocer más acerca del síndrome de manera que podamos ayudar a quien lo padezca en su mejora personal.

10) La persona autista es capaz de aprender a leer y escribir, sin embargo, lo hace de diferente manera a como aprendemos las personas normales, obviamente

debido a las limitaciones que tiene por padecer dicho síndrome; y es por esto que se hizo indispensable la adaptación didáctica de este y cada uno de los métodos que se han aplicado para obtener así una adecuación que lleve a obtener buenos resultados.

11) No hay prueba más clara de lo anterior que el resultado de las aplicaciones de los diferentes métodos. Se ha visto que el adolescente autista ha aprendido, pero también, se aprecia claramente en esta investigación, que el método sintético fonético que ha funcionado con niños normales no dio resultado en su instrumentación con autistas.

12) Se concluye entonces, que el método sintético fonético no es una alternativa eficaz para enseñar a leer y escribir a un adolescente autista, esto se supone por lo siguiente:

- El autista no encontró significado alguno en lo que leía y en ocasiones escribía.
- El autista se desmotivó con un trabajo al que no le encontraba sentido.
- Simplemente se dio una decodificación de signos sin comprensión, quedándose a nivel de proceso mecánico.

Así, la única aportación del método sintético fonético a la investigación longitudinal, es el rechazo del mismo como vía eficaz para la enseñanza de la lectoescritura.

13) Los métodos globales son más adecuados para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura con adolescentes autistas, lo cual se supone por lo siguiente:

- El autista se siente motivado
- El autista se interesa por su trabajo
- El autista comprende lo que hace
- El autista comprende el significado de lo que lee y escribe
- El autista se puede comunicar y encuentra entonces utilidad al trabajo

14) La cuestión de la enseñanza de la lectoescritura no es un problema planteado como cuestión de métodos, pues no es que uno sea mejor que otro. Cada uno tiene sus aciertos y limitaciones, sin embargo uno se vuelve más eficaz que otro cuando varían las características del sujeto a quien va dirigido. En este caso, para la enseñanza de la lectoescritura a adolescentes autistas es más eficaz el método global.

15) El trabajo directo con personas autistas es una experiencia maravillosa que despierta en nosotros como investigadores el deseo de seguir buscando alternativas educativas de apoyo para aquellos que nos necesitan y nos piden desesperados que les brindemos ayuda.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. ACEVES MAGDALENO, José., Psicología General., México, 1981., 274p.
2. ALTAREJOS, Francisco., Educación y Felicidad., 2a edición, EUNSA., Pamplona, 1986., 156p.
3. BRASLAVSKY, Bortha., La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura., Ed. Kapelusz., Buenos Aires, 1962., 294p.
4. BRASLAVSKY, Judy., Hay un chico aquí dentro ., Ed. Atlántida, Argentina, 1992., 249p.
5. CORZO, Rosa M., Presentación del tercer Congreso Nacional de Autismo., Ed. Madin Impresores., México, 1993.
6. FERREIRO, Emilia, et. al., Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño., Ed. siglo XXI., México, 1989., 367p.
7. Frith, Uta., "El autismo" in Investigación científica., Agosto, 1993, p58-65.
8. GARCÍA HOZ, Víctor., Tratado de Pedagogía Sistemática., 13a edición., Ed. RIALP, Madrid, 1990., 694p.
9. GARANTO ALOS, Jesús., EL Autismo., Barcelona., Ed. Herder, 1990., 155p.
10. MOLINA GARCÍA, Santiago., Enseñanza y Aprendizaje de la lectura., Ed. CEPE., Madrid, 1990., 310p.
11. NASIFF, Ricardo., Pedagogía General., Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1989., 305p.

12. NIETO, Margarita., Anomalías del lenguaje y su corrección., Ed. Francisco Méndez Oteo., 1987., 493p.
13. PALUSZNY, María., El Autismo., Ed. Trillas., México, 1991., 213p.
14. ROSENZWEIG, Mark., et. al., Psicología Fisiológica., 1a edición, Ed. Mc Graw Hill., España, 1992., 895p.
15. SANTILLANA.,Diccionario enciclopédico de educación especial., México, 1990.
16. WING, Lorna., La educación del niño autista., Ed. Paidós., España, 1987., 221p.
17. WITTING, Arno., Psicología del Aprendizaje., 1a edición, Ed. Mc Graw Hill, México, 1984., 338p.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

1. ARDILA, Alfredo., et. al., Lenguaje oral y escrito., Ed. Trillas, México, 1988., 359p.
2. BISQUERRA, Rafael., Métodos de investigación Educativa: Guía Práctica., Ed. CEAC, España, 1989., 382p.
3. CHAVARRÍA OLARTE, Marcela., et. al., Orientaciones para la elaboración y presentación de tesis de Pedagogía., Universidad Panamericana, México, 1992., 115P.
4. KELLY, William., Psicología de la educación., Ed. Morata, Madrid, 1982., 683p.
5. KOLB, Lawrence., Psiquiatría Moderna., 5a edición, La Prensa Médica Mexicana., México, 1976., 835p.
6. LURIA, A.R., El cerebro en acción., Ed. Martínez Roca., Barcelona, 1984., 383p.
7. MILES, Christine., Educación Especial para alumnos con deficiencia mental., Ed. PAX MÉXICO., México, 1990., 237p.
8. POLAINO, Lorente., et. al., Educación Especial Personalizada., Ed. RIALP., Madrid, 1991., 431p.
9. VÁSQUEZ, Carlos., Educación Especial Personalizada., Ed. American Press Service., Bogotá, 1993., 85p.