



Facultad de Educación
y Trabajo Social



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Primaria
Mención en Audición y Lenguaje

Trabajo Fin de Grado T.F.G.

**ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE
LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
(TEA) EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

Alumna: Soraya Iñiguez Centeno

Tutor académico: Rafael Bravo

Curso académico: 2024-2025

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado presenta una propuesta de intervención dirigida a facilitar el aprendizaje de la lectoescritura en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Educación Primaria. Esta propuesta parte de una necesidad detectada en los contextos escolares: la dificultad que supone para muchos alumnos con TEA el acceso a métodos tradicionales de enseñanza, y la importancia de diseñar estrategias más visuales, estructuradas y personalizadas.

La propuesta se divide en tres fases progresivas que combinan actividades perceptivas, fonológicas y funcionales del lenguaje escrito, todas ellas adaptadas al perfil visual y concreto de estos alumnos. A lo largo del trabajo se describe el marco teórico que fundamenta la intervención, así como el diseño de actividades adaptadas a distintos niveles de competencia lectora.

El objetivo principal es ofrecer una guía práctica y flexible para el aula, que pueda servir de base a otros profesionales que trabajen con este tipo de alumnado, promoviendo una enseñanza más accesible y significativa.

PALABRAS CLAVES

Trastorno del Espectro Autista, lectoescritura, propuesta educativa, intervención, Educación Primaria.

ABSTRACT

This Final Degree Project presents an intervention proposal aimed at supporting the development of reading and writing skills in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Primary Education. The proposal arises from a need identified in school settings: the difficulty that many students with ASD experience when accessing traditional teaching methods, and the importance of designing more structured, visual and personalised strategies.

The intervention is organised into three progressive phases combining perceptual, phonological and functional activities of written language, all adapted to the visual and concrete learning style of these students. The theoretical framework that supports the proposal is described, along with the design of activities adapted to different levels of reading competence.

The main objective is to offer a practical and flexible guide for the classroom that can serve as a basis for other professionals working with this type of students, promoting a more accessible and meaningful teaching approach.

KEYWORDS

Autism Spectrum Disorder, literacy, educational proposal, intervention, Primary Education.

CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN	6
2.	JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO	8
3.	OBJETIVOS	9
3.1.	Objetivo general.....	9
3.2.	Objetivos específicos	9
4.	MARCO TEÓRICO	10
4.1.	Conceptualización	10
4.2.	Características	11
4.3.	Tipología.....	14
4.4.	Etiología.....	15
4.5.	La lectoescritura en niños con TEA	16
4.5.1.	El proceso de adquisición de la lectoescritura en niños normotípicos	17
4.5.2.	Dificultades en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEA.....	18
4.5.3.	Enfoque teórico para la adquisición de la lectoescritura en el tea	18
4.6.	La lectura globalizada como enfoque metodológico adaptado a niños con TEA.....	19
4.6.1.	Fundamentos del método basado en el reconocimiento de palabras completas 20	
4.6.2.	Justificación del uso de este método en el caso del alumnado con TEA.....	20
4.6.3.	Organización del proceso y progresión en los aprendizajes	21
4.6.4.	Aplicación del método en contextos educativos diversos	22
4.7.	Pautas de intervención en el trastorno del espectro autista (TEA).....	22
5.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	24
5.1.	Justificación de la propuesta de intervención	24
5.2.	Objetivos de la propuesta de intervención.....	25
5.3.	Competencias	26
5.4.	Contenidos	27
5.5.	Metodología a utilizar en las propuestas de intervención.....	28
5.6.	Desarrollo de la propuesta	29
5.6.1.	Fase inicial: Conciencia lectora y prelectura	30
5.6.2.	Fase intermedia: reconocimiento de palabras y frases	32
5.6.3.	Fase avanzada: producción escrita y comprensión.....	34
5.6.4.	Evaluación final de la intervención	36
5.7.	Temporalización: cronograma	37

5.7.1.	Distribución temporal de las actividades	37
5.7.2.	Cronograma	39
5.8.	Recursos necesarios para implementar la intervención	39
5.8.1.	Recursos materiales.....	40
5.8.2.	Recursos humanos.....	40
5.9.	Implementación de la propuesta de intervención.....	41
5.9.1.	Descripción de las características del centro	41
5.9.2.	Descripción de los destinatarios	42
5.9.3.	Diseño y evaluación de la implementación de la propuesta.....	42
6.	CONCLUSIONES	44
7.	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	45
7.1.	Limitaciones	45
7.2.	Prospectiva	45
8.	ANEXOS	46
	Anexo 1. Material gráfico sobre el trastorno del espectro autista (TEA).....	46
	Anexo 2. Estudios y aportaciones científicas sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	51
9.	BIBLIOGRAFÍA.....	52

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Ficha personal de Marcos	25
Cuadro 2. Actividades generales propuestas para la fase inicial.....	26
Cuadro 3. Aplicación práctica en el caso de Marcos (fase inicial)	27
Cuadro 4. Actividades generales propuestas para la fase intermedia	28
Cuadro 5. Aplicación práctica en el caso de Marcos (fase intermedia)	29
Cuadro 6. Actividades generales propuestas para la fase avanzada.....	30
Cuadro 7. Aplicación práctica en el caso de Marcos.....	31
Cuadro 8. Cronograma de implementación de las fases de intervención.....	34.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diferencias neurológicas en el autismo	41
Figura 2. Síntomas y comorbilidades del TEA	42
Figura 3. Señales de alerta de TEA en la infancia.....	43
Figura 4. Síntomas simples del autismo	44
Figura 5. Mitos y realidades sobre el autismo	45

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) es una condición del desarrollo neurológico que altera la forma en que una persona se comunica, se relaciona y responde a su entorno. Aunque sus manifestaciones pueden variar notablemente entre individuos, es habitual que los niños con TEA presenten dificultades para interpretar gestos o expresiones, una preferencia acusada por las rutinas, así como un repertorio restringido de intereses y formas particulares de interacción.

Esta gran variedad de perfiles hace que el abordaje educativo deba ajustarse con precisión a cada caso. Si bien todos los alumnos requieren atención personalizada, en el caso del alumnado con TEA esta necesidad se acentúa aún más. Por eso, acompañar el aprendizaje de estos niños exige atención constante, observación continua y una actitud flexible ante los cambios. Uno de los aprendizajes más importantes en los primeros años de escolarización es la lectoescritura, ya que permite a los niños expresarse, organizar ideas, participar en actividades del aula y ampliar sus formas de comunicación.

Sin embargo, este proceso puede presentar dificultades añadidas para quienes muestran una forma distinta de percibir el entorno y de manejar la información. La rigidez de algunos métodos tradicionales, la escasa disponibilidad de apoyos visuales o la falta de previsión en los tiempos y ritmos de trabajo pueden convertirse en barreras para este alumnado. No siempre se trata de los desafíos que presenta el niño, sino de la falta de flexibilidad en la respuesta educativa.

Frente a esta realidad, se hace cada vez más necesario plantear propuestas didácticas que ofrezcan una respuesta concreta a las características de estos alumnos. Para ello, no basta con adaptar materiales o utilizar pictogramas; también es importante organizar el entorno del aula, crear rutinas claras, emplear referencias visuales constantes y prever espacios de seguridad y autonomía. El objetivo no es avanzar más rápido, sino avanzar de forma segura, estable y respetuosa con cada trayecto personal.

Este trabajo tiene como finalidad elaborar una propuesta estructurada que facilite el aprendizaje de la lectoescritura en alumnado con TEA. Dicha propuesta parte de un enfoque dividido en fases, con actividades ajustadas a diferentes niveles de competencia y basadas en una secuencia clara, funcional y visual. Se pretende facilitar el trabajo diario del profesorado y ofrecer un recurso útil para quienes acompañan a este alumnado desde el entorno escolar.

Además de detallar dicha intervención, se presenta un análisis general sobre el TEA en el ámbito educativo, así como una revisión de las principales barreras que pueden aparecer en el aprendizaje de la lectura y la escritura. También se ofrece una reflexión final sobre la necesidad de mejorar la respuesta educativa desde una perspectiva más cercana y práctica, teniendo en cuenta tanto el contexto como los recursos disponibles.

Durante este recorrido, se ha destacado en todo momento el papel que desempeñan los distintos profesionales: el docente, que acompaña a diario el proceso de aprendizaje; la familia, que aporta una visión integral del niño; y el equipo de orientación, que puede ofrecer apoyos técnicos y específicos. La colaboración entre estos agentes no solo mejora el resultado del trabajo, sino que favorece una trayectoria escolar más estable.

Por otra parte, conviene señalar que aprender a leer y escribir no es únicamente una tarea ligada a la enseñanza formal. A través del lenguaje escrito, el alumno puede ampliar su forma de expresarse, compartir ideas, comprender rutinas y participar con mayor soltura en la vida del aula. Por eso, más allá de alcanzar unos objetivos académicos, se trata de ofrecer recursos que hagan posible que cada niño utilice la lectura y la escritura de forma útil en su día a día.

Este trabajo no busca ofrecer una receta cerrada, sino una propuesta abierta, estructurada y pensada para ajustarse a distintas situaciones reales. Aprender a acompañar a estos niños requiere formación, tiempo y mucha disposición para observar, escuchar y ajustar lo que sea necesario. Solo desde esa actitud es posible generar un entorno de aprendizaje sereno, coherente y respetuoso.

Finalmente, esta propuesta también quiere servir como una invitación a seguir explorando nuevas formas de enseñar. A través de la observación y de la experiencia directa en el aula, el profesorado puede construir caminos más eficaces para llegar a su alumnado. El diseño universal del aprendizaje, el uso de apoyos visuales y la implicación de las familias son elementos clave para lograrlo. Todo ello no solo mejora los aprendizajes, sino que fortalece los vínculos dentro del aula y hace que cada alumno se sienta acompañado en su recorrido.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO

Este trabajo surge del interés por mejorar la enseñanza de la lectoescritura en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), especialmente en el contexto de la etapa de Educación Primaria. Se trata de un tema estrechamente relacionado con la mención en Audición y Lenguaje, ya que el desarrollo del lenguaje escrito es una parte importante en la evolución escolar de estos niños. La elección de esta temática responde a la necesidad de adaptar el proceso de enseñanza a perfiles diversos, teniendo en cuenta cómo se comunican, qué dificultades encuentran en su día a día en el aula y qué recursos pueden ayudarles a avanzar con mayor seguridad.

Cada alumno con TEA muestra características distintas, por lo que las respuestas educativas deben ajustarse a cada caso concreto. En los últimos años, cada vez hay más niños con TEA en aulas ordinarias, lo que plantea un reto para el profesorado, pero al mismo tiempo permite repensar cómo adaptar el aula a distintos perfiles.

La lectura y la escritura no son solo contenidos del currículo, sino también una vía para que los niños puedan expresar lo que piensan, participar en la vida del aula y establecer vínculos con los demás. En el caso del alumnado con TEA, estas habilidades pueden desarrollarse si se emplean estrategias visuales, materiales adecuados y una secuencia clara y estructurada de actividades. Esto exige, por parte del docente, una preparación sólida, así como una actitud flexible y abierta a modificar lo necesario para que el alumno se sienta acompañado y pueda progresar.

La elaboración de este TFG ha permitido aplicar muchas de las competencias trabajadas durante el Grado, como la adaptación de los recursos educativos, la planificación de actividades ajustadas al ritmo del alumno o la atención a la diversidad. Además, pone en práctica aspectos vinculados con la comunicación, la implicación de las familias y el trabajo en equipo con otros profesionales del centro, lo que resulta fundamental en este tipo de intervenciones.

En definitiva, esta propuesta está en línea con los principios que guían la formación docente: dar respuesta a las necesidades reales del aula, atender a los distintos ritmos de aprendizaje y diseñar recursos que permitan a cada niño avanzar desde sus posibilidades.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención educativa orientada al desarrollo de la lectoescritura en alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), teniendo en cuenta sus intereses, características individuales y ritmo de aprendizaje, dentro de un entorno escolar inclusivo.

3.2. Objetivos específicos

- Estudiar las características particulares del alumnado con TEA que inciden en el proceso de adquisición de la lectoescritura.
- Seleccionar estrategias didácticas eficaces y adaptadas que favorezcan la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en este alumnado.
- Elaborar actividades estructuradas en fases (inicial, intermedia y avanzada) ajustadas a las capacidades, necesidades y motivaciones individuales de cada niño.
- Impulsar la colaboración entre la familia, el profesorado y los equipos profesionales del centro educativo para lograr una intervención coherente y personalizada.
- Definir criterios de evaluación continua y final que permitan valorar los avances del alumnado y la efectividad de la intervención propuesta.

4. MARCO TEÓRICO

Este capítulo recoge los conceptos y conocimientos fundamentales que sustentan este trabajo, centrándose en el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) y en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en este alumnado. Se abordan aspectos clave como la definición y características del TEA, las dificultades específicas que presenta en el contexto educativo, y los métodos adaptados para favorecer el desarrollo de la lectura y la escritura.

El marco teórico ofrece una base sólida para comprender la complejidad del TEA y la importancia de diseñar estrategias educativas ajustadas a sus particularidades. Además, permite justificar la propuesta de intervención que se presenta en capítulos posteriores, fundamentada en una revisión teórica actualizada y centrada en las necesidades reales del alumnado.

A lo largo de este apartado se profundizará en la conceptualización del TEA, sus manifestaciones más comunes, las tipologías existentes, las causas conocidas y, finalmente, las pautas educativas recomendadas para apoyar el aprendizaje de la lectoescritura en este colectivo.

4.1. Conceptualización

El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) es una condición de origen neurobiológico que afecta al desarrollo del sistema nervioso central y se manifiesta, principalmente, en dificultades relacionadas con la comunicación, la relación con los demás y la adaptación al entorno. Se considera un trastorno del neurodesarrollo que aparece en los primeros años de vida y puede mantenerse a lo largo de toda la etapa vital, con manifestaciones clínicas muy diversas.

El uso del término “espectro” hace referencia a la variedad de formas en que se manifiesta, así como a los distintos niveles de apoyo que pueden necesitar las personas que lo presentan. Bajo esta denominación se incluyen tanto quienes requieren un alto grado de dependencia como quienes presentan un funcionamiento más autónomo. Aunque en el pasado se empleaban categorías diagnósticas distintas —como el autismo infantil o el síndrome de Asperger—, actualmente se ha consensuado una clasificación unificada.

Para desmontar creencias erróneas y comprender mejor el TEA, la Figura 5 (Anexo 1) presenta un resumen de mitos y realidades sobre el autismo, contribuyendo a una visión informada y actualizada.

Pese a su diversidad, existen elementos comunes en todos los casos, como las dificultades en la interacción interpersonal, los problemas en la comunicación verbal y no verbal, y la presencia de patrones repetitivos de comportamiento, intereses limitados y una fuerte necesidad de rutina.

4.2. Características

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición compleja que afecta múltiples áreas del desarrollo infantil, generando un conjunto heterogéneo de manifestaciones que impactan significativamente en la comunicación, la relación con el entorno y los patrones conductuales. Esta diversidad da lugar a un espectro amplio, en el que cada niño presenta un perfil único de fortalezas y dificultades, lo que supone un desafío importante para su identificación y la planificación de intervenciones educativas adecuadas.

Para comprender mejor estas manifestaciones, la Figura 2 (anexo 1) ofrece un esquema general de las características principales del TEA, proporcionando una visión de los aspectos afectados. Además, la Figura 4 (anexo 1) ilustra con más detalle los síntomas simples que suelen observarse en distintas fases del desarrollo infantil, señales que ayudan a identificar comportamientos tempranos y a realizar un diagnóstico más preciso y oportuno.

Dificultades en la interacción con otras personas

Una de las características más evidentes y reconocidas del TEA se manifiesta en las dificultades para establecer y mantener relaciones interpersonales. A diferencia de los niños con desarrollo habitual, que desde los primeros meses muestran conductas de acercamiento, como el contacto visual directo, las sonrisas dirigidas y la atención compartida, los niños con TEA tienden a presentar un interés limitado por estas interacciones. Es frecuente observar una escasa respuesta cuando se les llama por su nombre o una participación reducida en actividades que requieren cooperación y juego simbólico.

Estas limitaciones en la interacción dificultan la formación de vínculos afectivos con sus iguales y adultos, así como la comprensión de normas implícitas y la interpretación de señales no verbales, como gestos, expresiones faciales o el tono de voz. Esta dificultad puede explicarse en parte por la alteración de la “teoría de la mente”, que consiste en la habilidad para comprender que otras personas tienen pensamientos, sentimientos y perspectivas diferentes a las propias. La ausencia o disminución de esta habilidad cognitiva limita la comprensión de las conductas ajenas y la anticipación de las mismas, generando confusión y frustración.

Baron-Cohen (1995) fue uno de los primeros investigadores en profundizar en esta teoría, demostrando cómo las personas con TEA presentan un déficit en la atribución mental, lo que impacta negativamente en sus destrezas emocionales y relacionales. Esta problemática se traduce, en la práctica, en dificultades para adaptarse a situaciones complejas, interpretando literalmente las acciones y palabras de otros, y mostrando dificultades para empatizar.

Alteraciones en la comunicación

El área comunicativa representa otro eje fundamental afectado en el TEA. Los trastornos del lenguaje pueden variar desde una ausencia total de habla hasta formas funcionales con particularidades propias del espectro. Muchos niños presentan retrasos significativos en la adquisición del lenguaje verbal o emplean formas de comunicación no convencional, que requieren apoyos específicos para facilitar la interacción.

Es habitual que se utilicen Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), como el uso de pictogramas, lenguaje de signos o dispositivos electrónicos con voz sintetizada, que permiten establecer canales efectivos para la expresión y comprensión. Estos recursos contribuyen a reducir la frustración derivada de la dificultad para comunicarse y favorecen la autonomía del alumno.

Cuando el lenguaje oral está presente, puede manifestar características singulares, como la ecolalia (repetición literal o diferida de palabras o frases), entonación atípica o un uso rígido y repetitivo del lenguaje. Además, estos niños suelen mostrar una escasa adaptación a los turnos conversacionales y una tendencia a centrar la comunicación en temas de alto interés personal, con dificultad para comprender expresiones figuradas, ironías o dobles sentidos.

Estas dificultades no solo afectan la calidad del intercambio comunicativo, sino que también limitan el desarrollo de relaciones satisfactorias y la participación plena en las actividades escolares.

Comportamientos repetitivos e intereses restringidos

Los comportamientos repetitivos y los intereses restringidos constituyen un pilar en el diagnóstico y comprensión del TEA. Estas conductas incluyen movimientos estereotipados, como balanceos del cuerpo, aleteos de manos, o manipulación repetitiva de objetos, así como la necesidad de adherirse a rutinas fijas o realizar rituales específicos.

Esta adhesión a patrones repetitivos responde a la necesidad de previsibilidad y control sobre el entorno, que resulta fundamental para mitigar la ansiedad provocada por la incertidumbre y los cambios imprevistos. La alteración de las rutinas diarias, aunque sean mínimas, puede desencadenar reacciones emocionales intensas, incluyendo malestar, irritabilidad o conductas disruptivas.

Los intereses restringidos, por otro lado, se manifiestan como una fijación en temas o actividades muy específicas, que pueden ser poco comunes y absorber una gran parte del tiempo y atención del niño. Aunque en ocasiones esta focalización limita la interacción con otros ámbitos o personas, puede convertirse en un recurso pedagógico valioso si se integra de manera adecuada en el proceso educativo, potenciando la motivación y el aprendizaje.

Sensibilidad sensorial

Otra dimensión relevante del TEA es la alteración en el procesamiento sensorial, que puede manifestarse en hipersensibilidad o hiposensibilidad a estímulos del entorno. Los niños pueden presentar reacciones exageradas o atenuadas a estímulos auditivos, visuales, táctiles, olfativos o gustativos, lo que influye notablemente en su bienestar y desenvolvimiento en el aula.

Por ejemplo, sonidos cotidianos como el timbre de la escuela, el ruido de la calefacción o el murmullo de un grupo pueden resultar insoportables para un niño hipersensible, provocando estrés y distracciones. De forma contraria, algunos niños con hiposensibilidad pueden buscar estímulos fuertes, como el movimiento repetitivo o la exploración táctil intensa, para alcanzar un nivel de estimulación adecuado.

Estas particularidades sensoriales requieren que el entorno educativo se adapte para minimizar las fuentes de malestar y favorecer un espacio inclusivo y accesible. Las

adaptaciones pueden incluir la creación de espacios tranquilos, el uso de materiales suaves, la regulación de la iluminación y el ruido, o permitir pausas sensoriales que ayuden a la autorregulación emocional y física.

Diagnóstico y detección temprana

La identificación precoz del Trastorno del Espectro Autista (TEA) es fundamental para implementar estrategias de intervención eficaces. Las señales de alerta que permiten la detección temprana del TEA en la infancia se detallan en la Figura 3 (anexo.1) , subrayando la importancia de una identificación precoz para favorecer una intervención eficaz.

La identificación precoz del TEA resulta fundamental para la implementación de estrategias de intervención eficaces. El diagnóstico se basa en la observación de comportamientos y desarrollo, así como en entrevistas y cuestionarios que recogen información de la familia y profesionales. La detección temprana, idealmente antes de los dos años de edad, permite iniciar apoyos y programas educativos que maximicen el desarrollo del niño.

Programas como el Modelo Denver de Intervención Temprana combinan enfoques conductuales y de desarrollo para adaptar las actividades a las necesidades individuales, proporcionando un entorno estructurado y de apoyo que fomente la comunicación, el juego y el aprendizaje.

En las últimas décadas, la prevalencia del TEA ha aumentado, alcanzando cifras que indican que aproximadamente 1 de cada 54 niños recibe un diagnóstico dentro del espectro. Este aumento ha generado un desafío para los sistemas educativos y sociales, que deben garantizar recursos adecuados para atender a este alumnado con calidad y eficacia.

4.3. Tipología

El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) presenta una amplia variedad de manifestaciones que varían en intensidad y combinación en cada persona. Esta diversidad ha motivado distintas formas de agrupar los perfiles clínicos para facilitar el diagnóstico y la intervención educativa.

Según el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*, publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría en 2013, el TEA es un trastorno

del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación y en las interacciones con otras personas, además de patrones restringidos y repetitivos de conducta. El DSM-5 considera el TEA como un espectro único, con diferentes niveles de apoyo según las necesidades de cada individuo:

- **Nivel 1 (requiere apoyo):** Personas que presentan ciertas dificultades en la comunicación y en las relaciones con otras personas, pero que pueden funcionar con relativa independencia.
- **Nivel 2 (requiere apoyo sustancial):** Individuos que necesitan apoyos frecuentes debido a dificultades evidentes en sus interacciones y a conductas repetitivas que interfieren en su funcionamiento diario.
- **Nivel 3 (requiere apoyo muy sustancial):** Casos con dificultades severas en la comunicación verbal y no verbal, y comportamientos que limitan considerablemente la autonomía.

Esta clasificación, como señalan Lord et al. (2020), permite diseñar intervenciones personalizadas que se ajusten a las necesidades específicas de cada caso.

Además, otros autores como Klin, Volkmar y Sparrow (2000) proponen distinguir entre TEA con y sin discapacidad intelectual, lo cual resulta clave para adaptar las estrategias educativas. También, Tager-Flusberg, Paul y Lord (2005) destacan la variedad en las habilidades comunicativas, desde ausencia del habla hasta lenguaje funcional con dificultades en aspectos pragmáticos.

Esta tipología es fundamental para ajustar las ayudas y recursos de manera efectiva, atendiendo a las características particulares de cada alumno y fomentando su desarrollo integral.

4.4. Etiología

El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) tiene un origen multifactorial, en el que intervienen factores genéticos, neurobiológicos, y ambientales. La investigación ha avanzado considerablemente en la comprensión de estos aspectos, aunque persisten muchas incógnitas sobre los mecanismos exactos que dan lugar al trastorno.

Desde el punto de vista genético, estudios familiares y de gemelos muestran una marcada predisposición hereditaria. Se han identificado múltiples genes relacionados con el desarrollo cerebral y la comunicación neuronal, sin que exista un único gen

responsable. Betancur (2011) señala que la combinación de diferentes variantes genéticas puede aumentar la probabilidad de manifestar TEA.

En el plano neurobiológico, se observan alteraciones en la conectividad cerebral y en la estructura de áreas como el córtex prefrontal, la amígdala y el cerebelo, vinculadas a las dificultades características del trastorno. Investigaciones como las de Courchesne et al. (2011) destacan cambios en el desarrollo neuronal que afectan la integración de la información sensorial y de comportamiento.

Por otra parte, los factores ambientales también juegan un papel relevante, aunque su papel exacto no está del todo definido. Se han estudiado exposiciones prenatales a tóxicos, infecciones maternas o complicaciones en el parto, sin que se haya establecido una causa definitiva (Modabbernia et al., 2017).

Para comprender mejor las bases del Trastorno del Espectro Autista, se incluyen las diferencias neurológicas que caracterizan esta condición, como se muestra en la Figura 1 del Anexo 1, lo que fundamenta las particularidades observadas en el desarrollo y comportamiento de las personas con TEA.

En conjunto, la etiología del TEA resulta de la interacción entre predisposiciones genéticas y condiciones externas, que afectan el desarrollo neurológico y la manifestación de los síntomas. Este conocimiento es fundamental para diseñar estrategias de intervención temprana y adaptada a cada caso.

Para ampliar esta información, se incluye en el Anexo 2 una recopilación de estudios y aportaciones científicas sobre el TEA.

4.5. La lectoescritura en niños con TEA

El aprendizaje de la lectoescritura en niños con un desarrollo típico es un proceso evolutivo que comienza desde edades tempranas, mediante diversas experiencias de comunicación oral y exposición al lenguaje escrito. Este proceso se desarrolla de forma progresiva, consolidando destrezas que permiten establecer vínculos entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, y que facilitan la utilización de este último como herramienta de expresión y acceso al conocimiento. En las primeras fases, los niños exploran los sonidos del habla y avanzan hacia el desarrollo de la conciencia fonológica, la habilidad para reconocer y trabajar con los sonidos que forman las palabras. Conforme avanzan, logran comprender el principio alfabético, lo que les permite

relacionar letras con sonidos concretos. El manejo de estas destrezas posibilita la decodificación, proceso que les permite leer palabras escritas. Paralelamente, se va desarrollando la comprensión lectora —atribuir sentido a lo leído—, así como la habilidad para la escritura, que se inicia con la copia y ejercicios guiados hasta llegar a una producción autónoma de textos. El entorno familiar y escolar tiene un papel clave en este proceso, al ofrecer referentes lingüísticos ricos, acceso a materiales de lectura y oportunidades constantes de interacción que estimulan el gusto por la lectura y la escritura.

En el caso del alumnado con TEA, este proceso puede presentar dificultades específicas derivadas de las características propias del trastorno, como alteraciones en el lenguaje oral, rigidez en el pensamiento, particularidades en el procesamiento sensorial y bajo interés espontáneo hacia las actividades relacionadas con la lectoescritura. Por ello, es fundamental una atención educativa adaptada que considere estas particularidades y ofrezca estrategias visuales, prácticas y personalizadas para facilitar el aprendizaje.

4.5.1. El proceso de adquisición de la lectoescritura en niños normotípicos

El aprendizaje de la lectoescritura en niños con un desarrollo típico es un proceso evolutivo que comienza desde edades tempranas, mediante diversas experiencias de comunicación oral y exposición al lenguaje escrito. Este proceso se desarrolla de forma progresiva, consolidando destrezas que permiten a los niños establecer vínculos entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, y utilizar este último como herramienta de expresión y acceso al conocimiento.

En las primeras fases, los niños exploran los sonidos del habla y avanzan hacia el desarrollo de la conciencia fonológica, es decir, la habilidad para reconocer y trabajar con los sonidos que forman las palabras. Conforme continúan en este camino, logran comprender el principio alfabético, lo que les permite relacionar letras con sonidos concretos.

El manejo de estas destrezas posibilita la decodificación, proceso que les permite leer palabras escritas. Paralelamente, se va desarrollando la comprensión lectora —atribuir sentido a lo leído—, así como la escritura, que se inicia con la copia y ejercicios guiados hasta llegar a una producción autónoma de textos.

El entorno familiar y escolar tiene un papel clave en este proceso, al ofrecer referentes lingüísticos ricos, acceso a materiales de lectura y oportunidades constantes de interacción que estimulan el gusto por la lectura y la escritura.

4.5.2 Dificultades en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEA

En el caso del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), el proceso de aprendizaje de la lectoescritura puede verse influido por distintas características asociadas al trastorno, lo que hace necesaria una atención educativa específica y ajustada.

Entre los principales factores que dificultan este desarrollo se encuentran las alteraciones en el lenguaje oral, tanto en la comprensión como en la expresión, lo que repercute directamente en la adquisición del lenguaje escrito. Además, la rigidez en el pensamiento y la escasa flexibilidad mental pueden dificultar la adaptación del niño a las normas del código escrito y a la interpretación de textos.

También es habitual que existan particularidades en el procesamiento sensorial, lo que afecta a la percepción de estímulos visuales y auditivos, dificultando la asociación entre sonidos y grafías, así como la integración de la información necesaria para leer y escribir. A esto se suman las dificultades en el desarrollo de la conciencia fonológica, que representan una barrera adicional para la comprensión y la decodificación lectora.

Con frecuencia, se observa una baja disposición espontánea hacia las actividades vinculadas a la lectoescritura, posiblemente relacionada con una motivación limitada o con un escaso interés compartido en este tipo de tareas. Por ello, resulta muy importante diseñar propuestas didácticas basadas en los intereses del alumno, utilizando metodologías visuales, prácticas y adaptadas a sus características individuales.

4.5.3. Enfoque teórico para la adquisición de la lectoescritura en el tea

El aprendizaje de la lectoescritura en niños con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) requiere un enfoque individualizado y flexible, que atienda a sus características cognitivas y comunicativas específicas. Diversas investigaciones coinciden en que el acceso al lenguaje escrito en este alumnado no sigue necesariamente las mismas etapas

que en los niños con un desarrollo típico. Por este motivo, es muy recomendable partir de sus fortalezas, como el uso eficiente del pensamiento visual y la memoria basada en imágenes, para facilitar el proceso (Fundación ConecTEA, 2020; Cruz, 2023).

Desde esta perspectiva, métodos como la lectura por palabras completas han demostrado ser especialmente efectivos, ya que permiten establecer asociaciones significativas entre el lenguaje escrito y los objetos o acciones, sin exigir un dominio previo de la conciencia fonológica (Gana, 2021). Estas metodologías presentan las palabras acompañadas de imágenes, dentro de entornos estructurados y que fomentan el interés del niño.

La enseñanza de la lectoescritura, en este contexto, debe orientarse hacia un uso funcional, brindando al alumnado herramientas que le permitan expresarse, actuar con mayor autonomía y desenvolverse con eficacia en sus rutinas diarias. Más allá de los logros escolares, aprender a leer y escribir supone una vía de acceso a la comunicación y a la participación activa del niño en los distintos espacios de su vida cotidiana (Fundación ConecTEA, 2020).

4.6. La lectura globalizada como enfoque metodológico adaptado a niños con TEA

La lectura globalizada parte del reconocimiento visual de palabras o frases completas, lo que permite a los niños con TEA iniciarse en la lectoescritura a partir de unidades con significado. Este enfoque resulta especialmente útil para ellos, ya que muchos presentan dificultades con los métodos fonéticos tradicionales que requieren habilidades de segmentación fonológica.

Además, la lectura globalizada se adapta al estilo de aprendizaje visual que predomina en muchos niños con autismo, permitiendo una mejor comprensión y motivación hacia el lenguaje escrito. Por medio de tarjetas con imágenes y palabras, rutinas visuales o frases asociadas a su entorno, los niños adquieren vocabulario funcional y comienzan a establecer relaciones entre lo que ven, lo que oyen y lo que leen. Por ello, se considera una metodología eficaz y respetuosa con sus necesidades, que debe estar integrada dentro de un proceso estructurado, gradual y adaptado al nivel de desarrollo individual de cada niño.

4.6.1. Fundamentos del método basado en el reconocimiento de palabras completas

Esta metodología se basa en la idea de que el aprendizaje lector puede iniciarse mediante el reconocimiento visual de palabras completas, sin necesidad de realizar un análisis fonológico previo. A diferencia de los enfoques tradicionales, que comienzan enseñando letras o sílabas para construir palabras, esta propuesta parte del significado, relacionando directamente el término escrito con imágenes, acciones o situaciones concretas.

El alumnado aprende a asociar la palabra con aquello que representa, identificando su uso en contextos reales antes de centrarse en su estructura interna. Este enfoque, muy utilizado en contextos de educación especial, ha mostrado buenos resultados en la intervención con niños con TEA, ya que se ajusta a su manera de procesar la información.

Diversas investigaciones han señalado que este procedimiento resulta útil en casos en los que hay dificultades para discriminar los sonidos del habla, permitiendo avanzar mediante el reconocimiento visual sin que sea imprescindible conocer el alfabeto.

El método emplea materiales como tarjetas con palabras de uso frecuente acompañadas de imágenes. Estas palabras están cuidadosamente seleccionadas por su utilidad para el niño (por ejemplo, “mamá”, “agua”, “quiero”, “no”) y se presentan en un entorno estructurado, repetitivo y familiar, lo que facilita su incorporación al repertorio cotidiano.

4.6.2. Justificación del uso de este método en el caso del alumnado con TEA

El aprendizaje lector basado en el reconocimiento visual de palabras completas presenta numerosas ventajas en el caso del alumnado con TEA.

Por un lado, muchos de estos niños aprenden mejor a través de estímulos visuales. Esta metodología aprovecha ese punto fuerte al permitir una asociación directa entre la palabra escrita y su significado mediante imágenes, sin descomponer el término en sonidos.

Por otro, evita barreras que suelen presentarse en los métodos fonológicos, como la dificultad para discriminar ciertos fonemas o para aplicar las normas de correspondencia entre sonidos y grafías. Al reducir estas dificultades iniciales, se favorece la implicación del niño, ya que desde el principio percibe que lo que está aprendiendo tiene un uso práctico.

Además, al utilizar vocabulario funcional y relacionado con su entorno, este enfoque facilita la expresión y mejora las habilidades comunicativas, que son prioritarias en la intervención educativa dirigida a este alumnado. El aprendizaje se produce en situaciones con sentido, lo que aumenta las posibilidades de que lo adquirido pueda aplicarse en otros contextos.

En conclusión, las estrategias más efectivas para trabajar la lectoescritura en el alumnado con TEA son aquellas que se ajustan a su perfil, emplean recursos visuales y tienen un enfoque práctico. Desde esta mirada, el método basado en el reconocimiento de palabras resulta especialmente indicado.

4.6.3. Organización del proceso y progresión en los aprendizajes

La aplicación de este método lector requiere una planificación que avance de forma ordenada y adaptada.

En las primeras fases, se comienza con un conjunto limitado de palabras, seleccionadas en función de su relevancia para el entorno cotidiano del niño. Estas palabras se trabajan a través de tarjetas acompañadas de imágenes, en sesiones breves y repetidas, lo que favorece el reconocimiento y la comprensión del término.

A medida que el niño avanza, se introducen estructuras sencillas construidas a partir de ese vocabulario inicial, siempre apoyadas con elementos visuales. Durante esta etapa, se da prioridad al uso práctico de lo aprendido, integrando palabras y frases en situaciones reales como rutinas diarias, instrucciones básicas o señales habituales del entorno escolar.

En niveles más avanzados, y solo cuando el alumno lo permita, se puede iniciar el trabajo con elementos fonológicos como sílabas, letras y sonidos, sin que esto sea un paso obligatorio ni inmediato.

A lo largo de todo el proceso, el objetivo principal debe centrarse en la comprensión del contenido y en el desarrollo de una comunicación útil y funcional. La enseñanza debe

ajustarse al ritmo y características individuales de cada niño, asegurando experiencias de aprendizaje positivas y motivadoras.

No es recomendable forzar el avance si ello genera ansiedad o rechazo. La experiencia educativa en el ámbito del TEA indica que es preferible consolidar un repertorio reducido pero útil, antes que introducir un volumen amplio de contenido sin asegurar su comprensión real.

4.6.4. Aplicación del método en contextos educativos diversos

Este método no solo aporta beneficios concretos al alumnado con TEA, sino que también puede integrarse en la práctica diaria del aula con resultados positivos para otros estudiantes.

Se trata de una propuesta que incorpora distintas formas de presentar la información, de favorecer la participación en las actividades y de facilitar que cada alumno exprese lo que ha aprendido, adaptándose así a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Gracias a esta flexibilidad, el enfoque puede emplearse con todo el grupo, permitiendo que cada estudiante se implique activamente en las tareas, independientemente de su nivel de desarrollo comunicativo o de su experiencia previa con la lectura.

Lo que en principio podría parecer un recurso diseñado para un caso concreto, puede convertirse en una práctica útil para todo el alumnado, favoreciendo dinámicas de trabajo más participativas y accesibles.

En definitiva, esta metodología permite superar planteamientos homogéneos, ofreciendo alternativas ajustadas a las necesidades reales del aula y fomentando una enseñanza más cercana, funcional y respetuosa con las particularidades de cada niño o niña.

4.7. Pautas de intervención en el trastorno del espectro autista (TEA)

La intervención educativa dirigida a niños con Trastorno del Espectro del Autismo debe ser planificada con atención, considerando sus particularidades para facilitar un aprendizaje efectivo y funcional. Es fundamental establecer un entorno estructurado y predecible que permita al alumnado sentirse seguro y apoyado durante el proceso educativo.

Entre las estrategias más útiles se encuentran la organización del espacio, la utilización de apoyos visuales y la creación de rutinas claras. Estas herramientas ayudan a reducir la ansiedad que pueden provocar los cambios inesperados y favorecen la comprensión de las actividades diarias. La repetición y la constancia en las tareas contribuyen a afianzar los aprendizajes y a mejorar la autonomía.

La colaboración estrecha entre el profesorado, las familias y el equipo de orientación es clave para lograr una intervención coherente y adaptada. La comunicación fluida permite compartir información sobre las dificultades y necesidades del niño, y diseñar conjuntamente estrategias que se ajusten a su evolución. Este trabajo conjunto también facilita la transferencia de los aprendizajes a distintos contextos, como el hogar o la comunidad.

En cuanto a los recursos didácticos, es recomendable emplear materiales visuales, como pictogramas, imágenes o dispositivos tecnológicos que faciliten la comunicación y la comprensión. Estos apoyos no solo hacen más accesibles los contenidos, sino que también motivan al alumno y fomentan su participación activa.

La intervención debe incluir actividades graduales, que permitan avanzar desde habilidades básicas hasta competencias más complejas, respetando siempre el ritmo de cada niño. Es preferible consolidar cada etapa antes de introducir nuevos aprendizajes, para evitar sobrecargas y asegurar una experiencia positiva.

Finalmente, es fundamental que el profesorado mantenga una actitud paciente, flexible y observadora, ajustando las estrategias según las respuestas del alumnado y promoviendo un ambiente inclusivo donde cada niño pueda desarrollarse según sus posibilidades.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. Justificación de la propuesta de intervención

El aprendizaje de la lectoescritura constituye un aspecto clave en el desarrollo académico, comunicativo y personal del alumnado. En el caso de niños y niñas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), este proceso presenta características particulares que requieren una respuesta educativa ajustada a sus necesidades individuales, a su ritmo de aprendizaje y a su modo de comunicarse.

Tal como se ha argumentado en el marco teórico, el alumnado con TEA puede encontrar dificultades específicas en el acceso al lenguaje escrito debido a ciertas características como alteraciones en el lenguaje oral, rigidez en el pensamiento, particularidades en el procesamiento de la información sensorial o dificultades en el desarrollo de la conciencia fonológica. Estas condiciones hacen necesario diseñar propuestas pedagógicas que se apoyen en sus puntos fuertes, como el pensamiento visual, la comprensión mediante símbolos y la organización clara del entorno educativo. Desde esta perspectiva, la propuesta se desarrolla a partir de un enfoque basado en el reconocimiento visual de palabras completas, en lugar de seguir el método fonológico convencional. En vez de centrarse en la correspondencia entre letras y sonidos, se presentan palabras acompañadas de imágenes o situaciones familiares para el alumno. Este planteamiento resulta especialmente adecuado para muchos niños con TEA, ya que responde a su forma preferente de aprender, vinculada a la observación directa y a la asociación concreta.

Diversos autores respaldan esta línea de trabajo. Gana (2021) afirma que este tipo de aprendizaje favorece conexiones inmediatas entre las palabras y sus referentes, lo que permite comprender mejor su significado sin una carga excesiva de procesamiento. La Fundación ConecTEA (2020) también indica que este enfoque se ajusta al perfil cognitivo más frecuente en este alumnado, especialmente cuando se introducen contenidos a través de estímulos visuales y contextos claramente definidos. Por su parte, Cruz (2023) resalta la utilidad de trabajar desde edades tempranas con vocabulario relacionado con los intereses personales del niño, lo que favorece su implicación y el avance en la lectura.

Este planteamiento permite abordar el aprendizaje de la lectura sin requerir un dominio previo del análisis fonológico, lo cual resulta beneficioso en etapas iniciales.

El objetivo general de la propuesta es ofrecer una respuesta educativa motivadora y bien adaptada. Para ello, se han definido una serie de actuaciones que pueden ajustarse a distintos perfiles dentro del entorno escolar. A modo de ejemplo, se incorpora el caso ficticio de Marcos, un niño de cinco años con diagnóstico de TEA. Su inclusión permite mostrar cómo se pueden concretar estas actuaciones en función de las características de un alumno determinado, siempre a partir de una valoración inicial detallada y en colaboración con la familia.

En conjunto, la intervención busca facilitar no solo el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino también el desarrollo expresivo, emocional y relacional de los niños con TEA. Se pretende reforzar su seguridad, fomentar su autonomía y promover su participación activa en la dinámica del aula, desde un enfoque que respete y valore su forma única de aprender.

5.2. Objetivos de la propuesta de intervención

La presente propuesta tiene como finalidad principal facilitar el acceso al lenguaje escrito en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), adaptándose a sus ritmos de aprendizaje, a sus intereses personales y a sus características cognitivas y comunicativas.

Con este propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos:

Fomentar el reconocimiento visual de palabras funcionales, especialmente aquellas relacionadas con los intereses de cada niño, mediante el uso de materiales personalizados que refuercen la atención y despierten la motivación.

Potenciar la asociación entre imagen y palabra a través de materiales estructurados, utilizando un enfoque centrado en la percepción visual para reforzar la comprensión del lenguaje escrito.

Facilitar la comprensión de frases sencillas mediante propuestas adaptadas, que permitan al alumno interpretar el mensaje en su conjunto de acuerdo con su nivel de desarrollo lingüístico.

Estimular la expresión escrita mediante la creación de palabras y frases breves vinculadas a temas de interés personal, empleando materiales manipulativos y apoyos visuales que faciliten el proceso.

Fomentar la participación activa del alumnado en las tareas de lectoescritura, considerando sus necesidades comunicativas, su perfil sensorial y su nivel de madurez.

En conjunto, estos objetivos pretenden construir un proceso de aprendizaje accesible, ajustado a las particularidades de cada niño y que contribuya de manera práctica al desarrollo de su competencia en lectura y escritura.

5.3. Competencias

La presente propuesta de intervención se enmarca dentro de la normativa educativa vigente, concretamente en lo establecido por el Decreto 38/2022 y el Real Decreto 157/2022, que regulan las competencias clave a desarrollar en el alumnado. Estas competencias orientan y fundamentan las acciones educativas para garantizar un aprendizaje integral y adaptado a las necesidades individuales, como es el caso del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).

A partir de esta base normativa, se han identificado y seleccionado las competencias más relevantes para el desarrollo de la lectoescritura y la comunicación funcional en este colectivo, teniendo en cuenta su perfil particular y el contexto escolar en el que se inserta la intervención.

- **Competencia en comunicación lingüística:** Al facilitar el aprendizaje funcional de la lectura y escritura, el alumnado mejora sus habilidades para comprender y expresarse a través del lenguaje escrito, favoreciendo una comunicación más efectiva en distintos contextos.
- **Competencia para aprender a aprender:** La intervención fomenta la autonomía y la motivación intrínseca del alumno, incentivando estrategias de aprendizaje adaptadas a su ritmo y estilo, lo que contribuye a un mayor control y responsabilidad sobre su propio proceso educativo.
- **Competencia social y cívica:** Aunque el foco está en el desarrollo individual, la propuesta impulsa la participación activa en el aula y en su entorno, promoviendo habilidades para relacionarse con otros y comprender normas y comportamientos adecuados.

- **Competencia digital:** Al incorporar materiales interactivos y recursos visuales, se favorece el uso de tecnologías accesibles que facilitan el aprendizaje y la participación del alumnado en entornos digitales.
- **Competencia en autonomía e iniciativa personal:** El diseño personalizado y flexible de las actividades promueve que cada niño avance según sus posibilidades, desarrollando confianza en sus capacidades y la iniciativa para enfrentarse a nuevos retos.

Estas competencias, trabajadas de manera integrada, contribuyen no solo al aprendizaje de la lectoescritura, sino también a la formación integral del alumnado, preparándolos para afrontar diversas situaciones académicas y sociales con mayor seguridad y eficacia.

5.4. Contenidos

La propuesta educativa se estructura en torno a una serie de contenidos fundamentales que permitirán al alumnado con TEA avanzar en el aprendizaje de la lectoescritura. Estos contenidos se seleccionan en función de las características específicas del alumnado y de los objetivos planteados.

- Reconocimiento visual de palabras funcionales: Uso de vocabulario relacionado con el entorno y los intereses personales del alumno para facilitar la motivación y el aprendizaje relevante.
- Asociación imagen-palabra: Desarrollo de la habilidad para vincular estímulos visuales con términos escritos, reforzando la comprensión integral.
- Comprensión de frases sencillas: Interpretación del mensaje general, atendiendo al nivel lingüístico del alumnado.
- Expresión escrita inicial: Creación de palabras y frases cortas, apoyada en materiales manipulativos y recursos visuales.
- Participación activa en actividades de lectoescritura: Considerando las características comunicativas, sensoriales y de madurez del alumnado para favorecer su implicación.

Estos contenidos se trabajan de forma integrada y progresiva, con el objetivo de facilitar un aprendizaje funcional y adaptado a cada alumno.

5.5. Metodología a utilizar en las propuestas de intervención

La metodología propuesta parte de una visión del aprendizaje adaptada a las características del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), teniendo en cuenta sus necesidades individuales y su forma particular de procesar la información. Se da prioridad al uso de recursos visuales, apoyos gráficos organizados y actividades ajustadas a los intereses personales de cada niño, con el fin de aumentar su implicación y su participación en el proceso educativo.

Desde esta perspectiva, el papel del docente consiste en acompañar el desarrollo de la lectoescritura de manera gradual, respetando el ritmo de cada alumno y adecuando las tareas a su perfil comunicativo y cognitivo.

A lo largo de la intervención se incorporarán principios metodológicos que permitan presentar los contenidos de distintas formas, facilitar la participación activa en el aula y ofrecer vías diversas para expresar lo aprendido, favoreciendo así una enseñanza más accesible.

El proceso se organizará en tres fases: inicial, intermedia y final. Este planteamiento facilita que el alumnado evolucione desde el reconocimiento de palabras hasta la producción de pequeños textos, a través de un proceso secuenciado.

En todas las etapas se emplearán materiales personalizados, como pictogramas, cuentos adaptados, herramientas interactivas y elementos visuales de apoyo. Estos recursos se seleccionarán según el perfil de cada alumno y se mantendrán a lo largo del proceso para asegurar continuidad y coherencia.

La implicación de las familias será constante, promoviendo su participación desde el inicio para recoger información relevante y asegurar que los aprendizajes se refuercen también fuera del aula. Asimismo, la coordinación entre el profesorado, los especialistas en pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, y el equipo de orientación resultará clave para planificar, aplicar y ajustar la intervención educativa.

El entorno de aprendizaje se estructurará de forma clara y previsible, con apoyos visuales que permitan anticipar actividades, reducir la ansiedad y mejorar la comprensión del espacio y de las tareas. Además, se aplicará retroalimentación positiva frecuente, se ajustarán los materiales según el estado emocional del alumno y se emplearán dinámicas que fomenten la implicación y el interés.

En resumen, se plantea un enfoque flexible y personalizado, que considera las características individuales de cada estudiante y ofrece los apoyos necesarios para avanzar en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

5.6. Desarrollo de la propuesta

Antes de comenzar la intervención, se plantea realizar una reunión con la familia del alumno con el objetivo de obtener información detallada sobre sus características personales. Este encuentro permitirá conocer aspectos clave como sus necesidades, intereses, forma de comunicación, estilo de aprendizaje y manera particular de relacionarse con su entorno. Esta fase previa es clave para diseñar una intervención individualizada, ajustada a la realidad del niño y orientada a ofrecer una respuesta educativa adecuada.

Con los datos obtenidos en esta primera etapa, y tras consultar con el equipo de orientación del centro, se elaborará una ficha personal del alumno. Este documento servirá de referencia para adaptar cada una de las actividades a sus características concretas, asegurando la coherencia y pertinencia de la propuesta.

Para ilustrar cómo puede llevarse a cabo esta intervención, se ha desarrollado un caso ficticio que acompañará todo el planteamiento. Se trata de un niño de cinco años llamado Marcos, con diagnóstico de TEA, cuya descripción ha sido elaborada con fines únicamente explicativos. Mediante este caso se muestra cómo se pueden concretar las pautas generales en una aplicación individual, partiendo de una valoración inicial cuidadosa y manteniendo una colaboración constante con la familia.

Cuadro 1. Ficha personal de Marcos

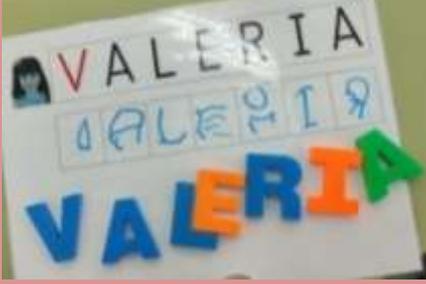
DATOS	DESCRIPCIÓN
Edad	5 años
Diagnóstico	Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)
Nivel de lenguaje	Limitado; se apoya en gestos e imágenes
Fortalezas	Alta atención visual; buena memoria visual
Dificultades	Rigidez cognitiva; comprensión verbal reducida
Intereses específicos	Trenes, estaciones, elementos con movimiento
Necesidades educativas	Apoyos visuales constantes; rutinas claras
Entorno familiar	Colaboración activa; implicación en el seguimiento

5.6.1. Fase inicial: Conciencia lectora y prelectura

La fase inicial tiene como objetivo principal preparar al alumnado para el proceso de adquisición de la lectoescritura mediante el desarrollo de habilidades previas imprescindibles. Durante esta etapa se trabajan competencias fundamentales como la atención visual sostenida, la asociación entre imagen y palabra, el reconocimiento visual de palabras funcionales y la familiarización progresiva con diversos formatos de material escrito.

Se otorga especial importancia al empleo de recursos visuales y apoyos gráficos organizados, que permiten presentar la información de forma clara y accesible. Asimismo, se diseñan actividades vinculadas a los intereses personales de cada alumno, con el propósito de fomentar su implicación activa y mantener altos niveles de motivación en las tareas iniciales de prelectura.

**Cuadro 2.** Actividades generales propuestas para la fase inicial

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIA L NECESARIO	DESARROLLO	IMAGEN ILUSTRATIVA
Tarjetas de palabras funcionales	Iniciar el reconocimiento global de palabras significativas asociadas a imágenes.	Tarjetas plastificadas con imágenes reales o pictogramas y palabras en mayúscula.	Presentar dos tarjetas, nombrar palabra e imagen, fomentar la asociación visual, aumentar progresivamente el número de tarjetas.	
Panel de rutina visual	Facilitar la anticipación y comprensión de actividades mediante apoyos visuales.	Panel de actividades con fotografías o imágenes + palabras. Velcro o imanes para mover las imágenes.	Presentar al inicio del día, repasar cada actividad, permitir al niño señalar o mover las tarjetas conforme se completan.	
"Leo mi nombre"	Reconocer el nombre propio como parte de la identidad personal.	Tarjeta plastificada con nombre en mayúscula + fotografía personal + letras móviles grandes.	Presentar el nombre junto a la foto, asociar visualmente, formar el nombre con letras móviles.	



Cuadro 3. Aplicación práctica en el caso de Marcos (fase inicial)

Teniendo en cuenta las características observadas en Marcos —especial interés por los trenes, buen procesamiento visual y necesidad de apoyos estructurados—, las actividades de esta fase se adaptarían de la siguiente manera:

ACTIVIDAD	ADAPTACIÓN CONCRETA PARA MARCOS
Tarjetas de palabras funcionales	Se utilizarán imágenes reales de trenes, vías, estaciones y billetes. Palabras trabajadas: "tren", "vías", "billete", "estación". Se respetará su ritmo pausado y se reforzará positivamente cada asociación correcta.
Panel de rutina visual	Se incluirán figuras relacionados con su interés, como pequeños trenes para representar cambios de actividad (salida al patio, hora de lectura, etc.). Se reforzará verbalmente y visualmente cada transición.
"Leo mi nombre"	La tarjeta del nombre irá acompañada de fotografías de Marcos en entornos ferroviarios (trenes, estaciones). Se usarán letras móviles para construir "Marcos" reforzando su identidad a partir de sus motivaciones.

5.6.2. Fase intermedia: reconocimiento de palabras y frases

La fase intermedia tiene como finalidad consolidar el reconocimiento de palabras funcionales previamente adquiridas e iniciar el trabajo de comprensión de frases simples, contextualizadas en los intereses específicos del alumno

Durante esta etapa, se promueve la lectura de frases breves con un significado global claro, con el objetivo de favorecer una comprensión lectora de carácter funcional en un contexto motivador.

Se mantiene el uso de un enfoque globalizado, con el apoyo de materiales visuales adaptados, dentro de un entorno estructurado y predecible que facilite el aprendizaje. La motivación y la participación activa del alumnado continúan siendo elementos esenciales en el desarrollo de las actividades propuestas.

**Cuadro 4.** Actividades generales propuestas para la fase intermedia

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIAL NECESARIO	DESARROLLO	IMAGEN ILUSTRATIVA
Asociación palabra-frase	Asociar palabras funcionales conocidas a frases simples.	Tarjetas de palabras sueltas y tarjetas de frases breves.	Mostrar una palabra y pedir al niño que la relacione con una frase en la que aparezca. Utilizar apoyos visuales para reforzar la comprensión.	 <p>CASA GRANJA</p>
Completa la frase	Estimular la construcción y comprensión de frases sencillas.	Tarjetas de frases incompletas acompañadas de imágenes.	Presentar una frase incompleta y ofrecer opciones para completarla correctamente. Reforzar verbalmente y con apoyos visuales.	<p>Está lloviendo, voy a coger el <input type="checkbox"/></p> 
Historias visuales sencillas	Fomentar la comprensión global de historias breves mediante apoyo visual.	Secuencias de imágenes acompañadas de frases cortas.	Leer las frases asociadas a cada imagen. Invitar al niño a ordenar la historia o contarla en base a las imágenes.	



Cuadro 5. Aplicación práctica en el caso de marcos (fase intrmedia)

Teniendo siempre en cuenta las características individuales de Marcos, las actividades propuestas en esta fase se adaptarían de la siguiente manera:

ACTIVIDAD	ADAPTACIÓN CONCRETA PARA MARCOS
Asociación palabra-frase	Utilizar palabras y frases relacionadas con su interés por los trenes. Ejemplo de frases: "El tren va rápido", "La estación está cerca". Apoyar la comprensión con imágenes reales de trenes y estaciones.
Completa la frase	Crear frases incompletas vinculadas a su centro de interés. Ejemplo: "El tren _____ a la estación" (opciones: llega, corre, vuela). Acompañar las frases con imágenes representativas.
Historias visuales sencillas	Diseñar pequeñas historias visuales sobre viajes en tren: "Marcos compra un billete", "Marcos sube al tren", "Marcos llega a la estación". Utilizar secuencias de 3-4 imágenes reales.

5.6.3. Fase avanzada: producción escrita y comprensión

La fase avanzada tiene como objetivo reforzar la comprensión lectora y favorecer la producción de textos sencillos, permitiendo al alumnado utilizar la lectoescritura de manera funcional en su vida cotidiana.

En esta etapa, se trabaja la construcción autónoma de frases, el desarrollo de pequeñas historias y la comprensión lectora a través de cuentos adaptados, apoyados por materiales visuales.

El enfoque continúa centrado en los intereses personales de cada alumno, respetando su ritmo individual y adaptando progresivamente la complejidad de las tareas propuestas. La participación activa y la motivación del niño permanecen como elementos fundamentales en todo el proceso de intervención.

**Cuadro 6.** Actividades generales propuestas para la fase avanzada

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIAL NECESARIO	DESARROLLO	IMAGEN ILUSTRATIVA
Redacción de frases propias	Fomentar la producción escrita autónoma de frases sencillas.	Tarjetas de palabras sueltas, imágenes motivadoras, cuaderno o pizarra.	Invitar al niño a formar frases utilizando palabras conocidas y apoyándose en imágenes. Escribir la frase en el cuaderno o pizarra.	
Completo mi historia	Desarrollar pequeñas narraciones basadas en secuencias de imágenes.	Historias cortas con imágenes desordenadas + tarjetas de frases.	Pedir al niño que ordene las imágenes, construya frases para cada una y narre la historia completa.	
Mi diario visual	Favorecer la expresión escrita a partir de experiencias personales.	Plantillas de diario visual: espacio para foto/dibujo + espacio para escribir.	Después de una actividad especial (excursión, salida, evento), pedir al niño que dibuje o pegue una foto y escriba una frase sobre lo vivido.	



Cuadro 7. Aplicación práctica en el caso de marcos

En coherencia con las necesidades individuales detectadas en Marcos, las actividades propuestas en esta fase se adaptarían de la siguiente manera:

ACTIVIDAD	ADAPTACIÓN CONCRETA PARA MARCOS
Redacción de frases propias	Utilizar imágenes de trenes, estaciones y viajes para que Marcos construya frases como "Yo subo al tren", "El tren llega a la estación". Facilitar tarjetas con palabras guía si fuera necesario.
Completo mi historia	Crear historias breves donde Marcos sea el protagonista en un viaje en tren: "Marcos compra el billete", "Marcos sube al tren", "Marcos llega a su destino". Trabajar la secuenciación y redacción de frases asociadas.
Mi diario visual	Después de una actividad relacionada con trenes (visita a una estación, viaje en tren real o simulado), pedir a Marcos que dibuje o pegue una imagen y escriba una pequeña frase sobre la experiencia vivida.

5.6.4. Evaluación final de la intervención

Una vez completadas las tres fases de la intervención, se llevará a cabo una valoración final con el fin de revisar el cumplimiento de los objetivos planteados y observar los avances individuales que haya experimentado cada alumno en relación con el desarrollo de habilidades relacionadas con la lectoescritura.

Esta revisión tendrá un carácter continuo, formativo y adaptable, y se ajustará a las características concretas de cada niño. Se pondrá especial atención en los logros cualitativos, como la implicación en las actividades, la comprensión de mensajes escritos y el uso del lenguaje escrito con una finalidad práctica dentro de situaciones reales.

Los criterios que guiarán este proceso serán los siguientes:

- Reconocimiento de palabras funcionales mediante apoyos visuales.
- Asociación de palabras con frases sencillas que transmitan un mensaje claro.



- Comprensión de relatos breves apoyados en imágenes y ordenación lógica de acciones.
- Elaboración autónoma o guiada de frases que tengan sentido para el alumno.
- Relato de vivencias propias combinando imágenes y lenguaje escrito.

Para recoger esta información se utilizarán los siguientes instrumentos:

- Observaciones sistemáticas realizadas durante las sesiones.
- Registros individuales que reflejen la implicación y evolución del aprendizaje.
- Revisión de los textos escritos producidos durante la intervención.
- Aportaciones de las familias, que permitirán conocer si lo aprendido se utiliza también fuera del entorno escolar.

Finalmente, se redactará un informe individual en el que se reflejen los avances obtenidos, las dificultades detectadas y algunas recomendaciones para continuar el trabajo educativo de forma coherente con las características del alumno.

5.7. Temporalización: cronograma

La propuesta de intervención se desarrollará a lo largo de dieciséis semanas, tras un análisis previo de las características específicas de cada alumno, realizado en colaboración con la familia y el equipo de orientación del centro.

El diseño temporal responde a la necesidad de establecer un proceso gradual y flexible en la enseñanza de la lectoescritura, adaptándose en todo momento al ritmo de aprendizaje de cada niño.

Cada fase de la intervención comprende un conjunto de actividades previamente diseñadas por el equipo docente, teniendo en cuenta los intereses, las capacidades y las necesidades individuales del alumnado. La planificación temporal actúa como una guía orientativa, susceptible de ser ajustada en función de las particularidades de cada caso y del contexto educativo en el que se aplique.

5.7.1. Distribución temporal de las actividades

La intervención se estructura en tres fases progresivas (inicial, intermedia y avanzada), seguidas de una fase de evaluación final.



No se trata de una división rígida, sino de un marco pedagógico abierto que facilita una adaptación continua al proceso de cada alumno.

Fase inicial (semanas 1 a 4): orientada a la adquisición de los primeros conceptos vinculados al lenguaje escrito. En esta etapa se priorizan actividades de reconocimiento visual y asociación imagen-palabra, en un contexto estructurado y motivador.

Fase intermedia (semanas 5 a 8): enfocada en el reconocimiento y comprensión de frases simples, ampliando progresivamente la competencia lectoescritora mediante tareas ajustadas a los intereses y nivel de desarrollo del niño.

Fase avanzada (semanas 9 a 15): destinada a la aplicación funcional de los aprendizajes adquiridos. En esta fase se trabajan producciones escritas más autónomas (frases, pequeñas historias) y la elaboración de materiales personalizados (diario visual, mural), con el fin de favorecer la transferencia de lo aprendido a diferentes contextos de la vida cotidiana (escuela, hogar, ocio). Esta etapa requiere un mayor tiempo de dedicación debido a la complejidad de las tareas y a la necesidad de consolidar los logros alcanzados.

Semana 16: se reserva para la evaluación final de la intervención. Durante esta fase se recogerán evidencias del progreso individual, se valorará el impacto de las estrategias aplicadas y se establecerán orientaciones para futuras actuaciones personalizadas.

En todo caso, el cronograma planteado mantiene un carácter flexible, permitiendo su ajuste a las necesidades, ritmo evolutivo y respuesta individual de cada niño a lo largo del proceso.



5.7.2. Cronograma

Cuadro 8. Cronograma de implementación de las fases de intervención

Actividad / semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
FASE INICIAL																
Tarjetas de palabras funcionales																
Panel de rutina visual																
Leo mi nombre																
FASE INTERMEDIA																
Asociación palabra-frase																
Completa la frase																
Historias visuales sencillas																
FASE AVANZADA																
Redacción de frases propias																
Completo mi historia																
Mi diario visual																
EVALUACIÓN FINAL																

5.8. Recursos necesarios para implementar la intervención

La puesta en marcha de esta propuesta requiere una selección cuidadosa de recursos tanto materiales como humanos, con el objetivo de asegurar su adecuación a las características del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y de facilitar el desarrollo de la lectura y la escritura en un entorno estructurado y motivador.



5.8.1. Recursos materiales

Los materiales empleados destacan por su valor manipulativo, visual y adaptado, y se seleccionan teniendo en cuenta el nivel de comprensión del alumno. Entre ellos se incluyen:

- Tarjetas plastificadas que combinan imágenes y palabras de uso frecuente, relacionadas con los intereses del niño.
- Paneles visuales de rutina, elaborados con pictogramas o fotografías, que permiten anticipar las actividades diarias de forma clara y estructurada.
- Tarjetas con frases incompletas y series de imágenes que estimulan la comprensión de mensajes sencillos y la elaboración de oraciones.
- Un cuaderno individual o diario visual, en el que el niño podrá recoger vivencias, palabras significativas y frases propias apoyadas con imágenes.
- Recursos digitales interactivos que refuercen los aprendizajes trabajados en papel mediante actividades multimedia.
- Material escolar variado: tijeras, pegamento, cartulinas, rotuladores, fundas, velcro, carpetas organizadoras, entre otros elementos necesarios para el desarrollo de las actividades.

5.8.2. Recursos humanos

El correcto desarrollo de la intervención exige la colaboración activa de un equipo educativo coordinado. Cada uno de los profesionales implicados aporta una función específica en la planificación, aplicación y seguimiento del trabajo con el alumno:

Tutor/a del grupo: encargado/a de llevar a cabo las actividades en el aula, ajustar los materiales al día a día y observar la evolución del alumno.

Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT): diseña y supervisa las adaptaciones requeridas para facilitar el acceso a los contenidos.

Especialista en Audición y Lenguaje (AL): interviene en el desarrollo del lenguaje oral y escrito, según las necesidades detectadas.

Orientador/a del centro: coordina el trabajo conjunto del equipo educativo y actúa como nexo con la familia.



Familia: su participación es clave para aportar información útil sobre el alumno y para reforzar en el hogar los aprendizajes realizados en el aula.

5.9. Implementación de la propuesta de intervención

La implementación de esta propuesta de intervención se plantea desde un enfoque flexible y adaptable, permitiendo su aplicación tanto en contextos ordinarios como específicos de apoyo educativo. Las actividades pueden llevarse a cabo dentro del aula ordinaria, con el apoyo del especialista en Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, o bien en sesiones individuales o en pequeño grupo, según las necesidades del alumnado.

Se propone una temporalización aproximada de ocho semanas, distribuidas en las tres fases diseñadas (inicial, intermedia y avanzada), aunque esta distribución puede variar en función del ritmo y progresión de cada niño o niña. Es fundamental realizar un seguimiento continuo que permita ajustar las actividades, recursos y tiempos en base a los avances observados.

La propuesta está pensada para ser implementada con la colaboración de todo el equipo docente, contando también con la participación activa de las familias. La coordinación entre profesionales, junto con la comunicación fluida con el entorno familiar, es clave para garantizar la coherencia entre los aprendizajes del aula y su transferencia al contexto cotidiano.

5.9.1. Descripción de las características del centro

La intervención se plantea en un centro público de educación primaria de la ciudad de Valladolid. Se trata de un centro ordinario, con experiencia en la atención a la diversidad y con un equipo docente formado en metodologías activas y personalizadas. Dispone de aulas de Educación Infantil y Primaria, así como de un aula específica de apoyo para alumnado con necesidades educativas especiales.

El centro cuenta con los recursos materiales y humanos necesarios para llevar a cabo intervenciones individualizadas, y mantiene una coordinación estrecha con los equipos de orientación.



Se fomenta la colaboración con las familias, promoviendo reuniones periódicas, tutorías individualizadas y la participación en actividades escolares.

A nivel organizativo, se contempla la posibilidad de realizar adaptaciones horarias que permitan implementar intervenciones específicas dentro del horario lectivo, combinando apoyos en el aula ordinaria y en espacios de trabajo individualizado.

5.9.2. Descripción de los destinatarios

Los destinatarios de esta propuesta son alumnos y alumnas diagnosticados con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), escolarizados en centros públicos bajo un modelo de educación inclusiva.

La propuesta se orienta especialmente a las etapas de Educación Infantil y Primaria, momentos clave para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura.

El alumnado presenta perfiles muy diversos, pero comparten necesidades comunes relacionadas con el apoyo visual, la estructuración del entorno, el desarrollo del lenguaje funcional adaptado y la motivación a partir de sus intereses personales.

Dada esta heterogeneidad, la atención educativa se personalizará para responder a las características individuales de cada alumno/a.

Como referencia, se ha diseñado el caso ficticio de Marcos, un niño de cinco años diagnosticado con TEA, que se utiliza como ejemplo para ilustrar la adaptación de la propuesta (véase ficha en el apartado 5.4).

5.9.3. Diseño y evaluación de la implementación de la propuesta

La evaluación de la puesta en marcha de esta propuesta tiene como finalidad comprobar si las acciones aplicadas han sido adecuadas y observar los resultados obtenidos por el alumno en su proceso de acceso a la lectoescritura. Conviene recordar que, dentro del marco de intervención en el aula de Audición y Lenguaje, la evaluación formal y la valoración psicopedagógica no son responsabilidad directa de la especialista, sino que corresponden al orientador del centro, conforme a lo dispuesto en el artículo 10 de la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto.

Por este motivo, la docente de Audición y Lenguaje realizará un seguimiento continuo a través de observaciones sistemáticas y documentos adaptados a cada situación. Entre los



recursos utilizados se incluyen fichas trimestrales, anotaciones realizadas durante las sesiones, registros sobre la participación del alumno en las distintas actividades, así como reuniones conjuntas con la familia y el resto del profesorado.

La valoración final se centrará en describir los cambios observados en relación con los objetivos marcados al inicio de la intervención. Se espera comprobar:

Mayor reconocimiento visual de vocabulario cotidiano.

Incremento del interés y la implicación en las tareas relacionadas con la lectura y la escritura.

Mejora en la comprensión de textos sencillos presentados con apoyos visuales.

Elaboración de producciones escritas ajustadas al nivel del alumno.

Aumento de la seguridad al utilizar el lenguaje escrito en situaciones del día a día.

Del mismo modo, se mantendrá un contacto fluido con el equipo de orientación y con la familia para revisar los resultados alcanzados y proponer posibles ajustes en futuras intervenciones, adaptadas a lo observado durante el desarrollo de las sesiones.



6. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha desarrollado una propuesta de intervención educativa para la enseñanza de la lectoescritura en alumnado con TEA, basada en métodos estructurados, personalizados y funcionales. La propuesta incorpora actividades adaptadas a las características e intereses de cada alumno, respetando su ritmo de aprendizaje y sus necesidades comunicativas.

Los objetivos específicos se han centrado en el análisis de las principales dificultades que presentan los niños con TEA en el ámbito de la lectoescritura, así como en el diseño de estrategias educativas que faciliten un aprendizaje funcional, visual y motivador.

La intervención se estructura en fases de dificultad progresiva, promoviendo la participación activa de la familia y del equipo docente, y se organiza a través de un cronograma flexible, adaptable a diferentes contextos y perfiles de aprendizaje.

En conclusión, esta propuesta constituye una guía adaptable que puede implementarse en diversos contextos educativos, con el objetivo de favorecer el desarrollo de la lectoescritura y de potenciar la participación y la autonomía del alumnado con TEA.



7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

7.1. Limitaciones

A lo largo del desarrollo de esta propuesta se han detectado algunas limitaciones, como la imposibilidad de disponer de resultados cuantificables derivados de su aplicación práctica, al tratarse de un trabajo con base teórica. Aun así, el contenido se ha enriquecido mediante las observaciones realizadas durante el periodo de prácticas en el aula de Audición y Lenguaje, lo que ha permitido una aproximación más cercana a las rutinas, necesidades y formas de intervención propias del trabajo con alumnado con TEA.

También se ha encontrado escasa bibliografía que reúna propuestas específicas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura adaptadas a este perfil, lo que pone de manifiesto la importancia de seguir avanzando en esta línea desde el ámbito educativo y académico.

7.2. Prospectiva

El contenido desarrollado ofrece diferentes vías para su ampliación, tanto desde la investigación como desde la práctica docente. Una posible continuación consistiría en aplicar esta propuesta en entornos reales con el fin de comprobar su utilidad y realizar mejoras a partir de lo que se observe.

Otra opción sería adaptarla para alumnado que requiera apoyos más intensos o que presente características diferentes, incorporando recursos adicionales y herramientas digitales ajustadas a cada situación.

Finalmente, se considera interesante impulsar estudios que permitan observar su efecto a medio y largo plazo, no solo en relación con el aprendizaje lector y escritor, sino también con otros aspectos del desarrollo personal que resultan clave para desenvolverse con mayor autonomía en el entorno escolar.



8. ANEXOS

Anexo 1. Material gráfico sobre el trastorno del espectro autista (TEA)

Figura 1. Diferencias neurológicas en el autismo

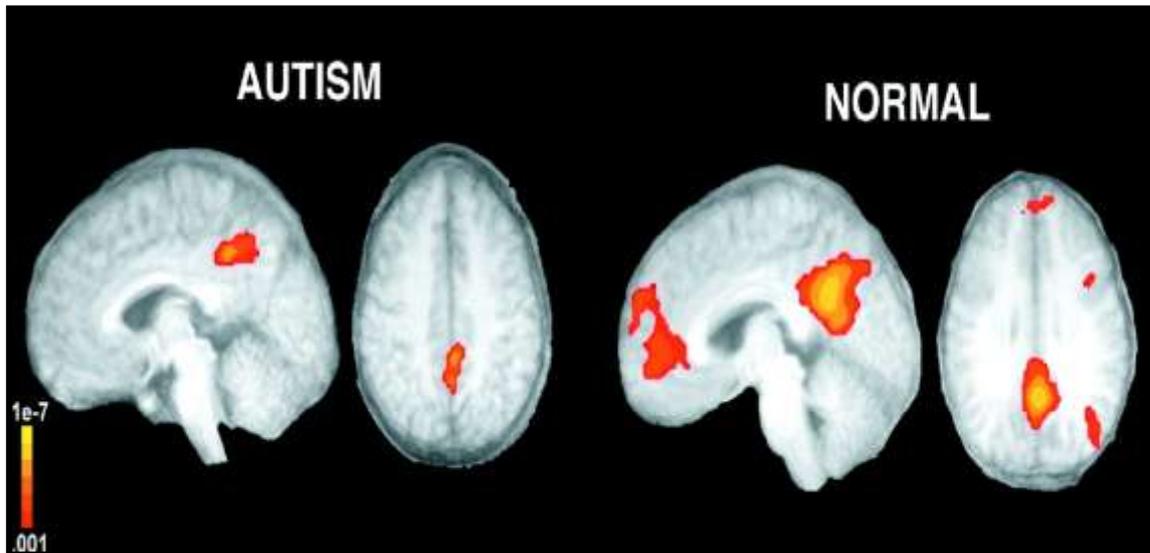


Ilustración comparativa de la actividad cerebral en personas neurotípicas y personas con TEA, mostrando diferencias estructurales y funcionales

Fuente: <https://www.pediatramallorca.es/2018/01/23/autismo/>



Figura 2. Síntomas y cormobilidades del TEA

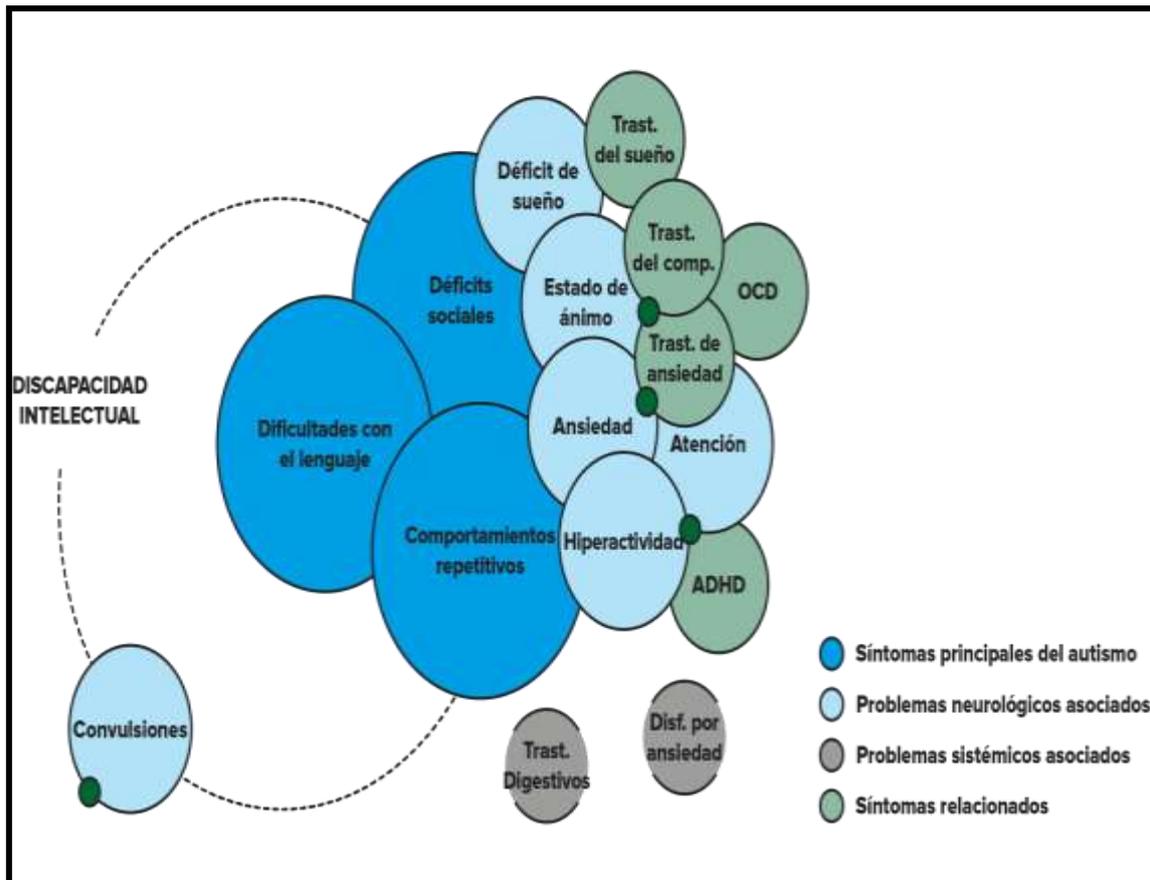


Diagrama que representa visualmente las distintas áreas afectadas y las condiciones asociadas que suelen coexistir con el autismo.

Fuente: <https://saludmental.mx/informacion/espectro-autista>.



Figura 3. Señales de alerta de TEA en la infancia

AUTISMO ATENCIÓN

Si su hijo manifiesta:

- Evitar la mirada tanto de sus pares como de adultos
- No posee lenguaje o utiliza escasas palabras que no condice con las de su edad
- ECOLALIA (reiteración de sílabas o palabras)
- Parece sordo, no obedece a órdenes sencillas o a veces no responde a su nombre
- Juego solitario
- No presenta juegos simbólicos (hace girar la rueda de un autito en vez de usarlo como tal)
- No comparte el juego de sus compañeros o amigos
- Prefiere la televisión o computadora en exceso
- Posee conducta estereotipada (jaleteo con las manos, pequeños saltitos)
- Temas reiterativos (dinosaurios, carteles, marcas, dibujos animados, etc.)
- Alinea autitos, animales o cualquier otro objeto
- Mira en exceso artefactos giratorios (luarropas, ventiladores, etc.)
- Selectividad de alimentos y texturas
- Hiper o Hiposensibilidad a los ruidos
- No tiene noción del peligro
- "Berrinches" poca tolerancia a la frustración

Es probable que padezca de AUTISMO

Consulte con un especialista en T.G.D. (Trastorno Generalizado del Desarrollo). Es un consejo de

desarrollopleno para Nuestros Hijos
Tel.: 444-671 // 444-857
www.desarrollopleno.com.ar

mensajesdelalma
Tel.: 011-4241-2677
www.mensajesdelalma.org.ar

Infografía que muestra los signos más comunes de alerta en la etapa infantil, como la falta de contacto visual, ausencia de juego simbólico o repetición de acciones.

Fuente: https://www.orientacionandujar.es/2016/10/08/tea-autismo-lo-debes-saber/#google_vignette.



Figura 4. Síntomas simples del autismo



Representación gráfica de los síntomas más comunes del autismo mediante dibujos sencillos, útiles para identificar comportamientos en edades tempranas.

Fuente: <https://www.mamaespecial.com/que-es-el-autismo>.



Figura.5. Mitos y realidades sobre el autismo

AUTISMO

REALIDADES VS MITOS

LAS PERSONAS CON AUTISMO:

	
<ul style="list-style-type: none"> <li style="margin-bottom: 10px;">  Viven con un trastorno que afecta su desarrollo y conducta <li style="margin-bottom: 10px;">  Desarrollan apego, afecto y amistad, aunque lo expresen de manera diferente. <li style="margin-bottom: 10px;">  Con los apoyos adecuados, pueden aprender muchas cosas, en diversos niveles <li style="margin-bottom: 10px;">  Con el apoyo de maestras "sombra" acuden a la escuela y se integran a ella <li style="margin-bottom: 10px;">  Han sido diagnosticadas con un trastorno del espectro autista <li style="margin-bottom: 10px;">  No tienen este trastorno por culpa de sus padres, debido a su falta de afecto. 	<ul style="list-style-type: none"> <li style="margin-bottom: 10px;">  Aunque a simple vista pueda parecerlo, NO están enfermas. <li style="margin-bottom: 10px;">  NO viven en su mundo, ni son incapaces de sentir afecto. <li style="margin-bottom: 10px;">  NO son incapaces de aprender y NO todos tienen discapacidad intelectual <li style="margin-bottom: 10px;">  NO deben ser excluidos bajo el argumento de protegerlos. <li style="margin-bottom: 10px;">  NO son autistas, sino personas CON autismo, el diagnóstico no los define como seres humanos. <li style="margin-bottom: 10px;">  Hasta el momento no existe una causa única que provoque autismo. Es un trastorno de origen multifactorial -con muchas causas-.

NO
a los estereotipos sobre el autismo

<http://fundacionacompanandoangelitos.com>



Comparación visual entre creencias erróneas y hechos reales sobre el autismo, con el fin de promover una visión más ajustada a la realidad.

Fuente: https://www.facebook.com/invanep/photos/existen-muchos-mitos-sobre-el-trastorno-del-espectro-autista-que-nos-dejan-impre/1691463531012992/?_rdr



Anexo 2. Estudios y aportaciones científicas sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Diversas investigaciones han aportado datos relevantes para comprender el origen y desarrollo del Trastorno del Espectro Autista, así como para fundamentar las intervenciones educativas y terapéuticas que se aplican actualmente.

Baron-Cohen (1995) destacó la importancia de la "teoría de la mente" en la explicación de las dificultades en las relaciones interpersonales y comunicación en el TEA. Según su estudio, estas personas presentan una limitación en la habilidad para atribuir pensamientos, emociones e intenciones a otros, lo que condiciona sus interacciones y su comprensión del entorno interpersonal.

La Fundación ConecTEA (2020) ha consolidado un marco actualizado que integra hallazgos neurobiológicos y cognitivos, apuntando a alteraciones en el desarrollo del sistema nervioso central como base del trastorno. Esta entidad enfatiza la diversidad de perfiles dentro del espectro y la necesidad de intervenciones personalizadas.

Cruz (2023) señala que los rasgos cognitivos específicos del alumnado con TEA, como el predominio del pensamiento visual, deben ser la base para diseñar estrategias de enseñanza efectivas, especialmente en el área de la lectoescritura.

Gana (2021) aporta evidencia sobre la eficacia del método de lectura globalizada para niños con TEA, mostrando que el reconocimiento visual de palabras completas facilita el aprendizaje en aquellos con dificultades para segmentar los sonidos del habla.

Por último, investigaciones epidemiológicas recientes indican un aumento en la detección del TEA, con prevalencias que rondan 1 de cada 54 niños, lo que ha impulsado la necesidad de ajustar los sistemas educativos para responder adecuadamente a esta demanda creciente (Secretaría de Salud de CDMX, s.f.).

Este conjunto de estudios sustenta el marco teórico y justifica la necesidad de propuestas de intervención basadas en enfoques individualizados, visuales y funcionales, que respeten las particularidades del alumnado y favorezcan su desarrollo integral.



9. BIBLIOGRAFÍA

- Aragón, R. (2023, mayo 29). Trastorno del espectro autista (TEA): qué es, tipos y características. eSalud. <https://www.esalud.com/tea-que-es-tipos-caracteristicas/>
- Autismo, E. (2022, septiembre 12). ¿Qué es el TEA? Espacio Autismo. <https://www.espacioautismo.com/que-es-el-tea/>
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press.
- Cruz, L. M. (2023, agosto 20). Lectoescritura en niños con autismo: estrategias efectivas. Escuela Experta. https://escuelaexperta.com/lectoescritura-en-ninos-con-autismo-estrategias-efectivas/?expand_article=1
- Fundación ConecTEA. (2020, julio 10). La lectoescritura como herramienta de aprendizaje en niños con TEA. <https://www.fundacionconectea.org/2020/07/10/la-lectoescritura-como-herramienta-de-aprendizaje-en-ninos-con-tea/>
- Gana, M. (2021). La eficacia del método de lectura globalizada en niños con TEA. *Revista de Educación Especial*, 12(3), 45-59.
- Gil, F. G. (2023, diciembre 9). Lectoescritura: Concepto, importancia y estrategias de desarrollo. *Estilos de Aprendizaje*. <https://estilosdeaprendizaje.org/lectoescritura/>
- México, T. (2023, septiembre 6). Consejos de lectoescritura para niños y niñas con TEA. Fundación Teletón. <https://teleton.org/consejos-de-lectoescritura-para-ninos-y-ninas-con-tea/>
- Secretaría de Salud de CDMX. (s. f.). Espectro autista — Psiquiatría y Salud Mental CDMX. Recuperado el 1 de mayo de 2025, de <https://saludmental.mx/informacion/espectro-autista>
- Úbeda-Romero, E. (2020). La enseñanza de la lectoescritura en alumnado con TEA: estrategias y adaptación del entorno. Universidad de Castilla-La Mancha. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/16042/El_aprendizaje_de_la_lectoescritura_en_el_autismo.pdf