



***UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS  
FACULTAD DE CC. HUMANAS Y SOCIALES***

**TRABAJO DE FIN DE GRADO  
PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN  
LECTOESCRITURA:  
TE-ABRO LA PUERTA A UN MUNDO MÁGICO**

**Grado:** Doble Grado Educación Infantil y Educación Primaria

**Curso:** 2023-2024

**Autora:** Marina García Millán

**Directora:** Yolanda Osete Martínez

**Fecha de presentación del TFG:** 19/04/2024



Nelson Mandela proclamó que

**“La educación es el arma más poderosa del mundo”**

porque esta:

Suma conocimientos,

resta las diferencias

divide los esfuerzos,

pero siempre **multiplica las oportunidades.**

## ÍNDICE

<b>1. RESUMEN .....</b>	<b>4</b>
1.1 Abstract .....	5
<b>2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....</b>	<b>6</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>8</b>
3.1 Recorrido histórico del Trastorno del Espectro del Autismo .....	8
3.2 Definiendo el Trastorno del Espectro de Autismo .....	10
3.3 Características principales del TEA .....	12
3.3 Proceso y modalidades de escolarización para los niños con TEA .....	18
3.4 Medidas de atención a las diferencias individuales .....	21
3.5 El alumnado TEA en la escuela ordinaria: retos y oportunidades .....	24
<b>4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....</b>	<b>28</b>
4.1 Presentación de la propuesta.....	28
4.2 Objetivos de la propuesta .....	29
4.3 Contexto de aplicación .....	29
4.4 Metodología.....	33
4.5 Cronograma de aplicación.....	37
4.6. Actividades.....	42
4.7. Evaluación de la propuesta .....	77
<b>5. CONCLUSIONES .....</b>	<b>82</b>
<b>6. ANEXOS .....</b>	<b>85</b>
ANEXO 1: Horario del aula.....	85
ANEXO 2: Horario del aula con pictogramas .....	86
ANEXO 3: Apoyo visual para mesa de trabajo.....	86
ANEXO 4: Panel de anticipación.....	87
ANEXO 5: Apoyo visual. Instrucciones.....	88
ANEXO 6: Normas del aula .....	88
ANEXO 7: Agenda adaptada .....	89
<b>7. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>91</b>

## 1.RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado nace del deseo de querer abrir la puerta y brindar oportunidades de aprendizaje reales relacionadas con el área de la lectoescritura al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). La inclusión de este alumnado en el aula ordinaria es ya una realidad con la que convivimos en el contexto escolar, sin embargo, esta inclusión no va siempre acompañada de unas buenas prácticas educativas que garanticen aprendizajes de calidad.

Por ello, además de hacer un recorrido histórico, exponer las características más significativas de este trastorno, sus niveles de gravedad así como las metodologías más eficaces a la hora de trabajar con este alumnado, este trabajo, recoge una propuesta de intervención real y funcional para poder incluir a un alumno de 1º de Primaria con autismo en el aula ordinaria. La intervención proporciona oportunidades de aprendizaje de calidad en el área de Lengua y lectoescritura, ámbito que normalmente suele ser de difícil comprensión para este alumnado, así como, también suele resultar difícil para el profesorado, adaptar este área a las necesidades educativas que presentan estos alumnos. Debido a estos factores, el alumnado con autismo pierde, en muchas ocasiones, la oportunidad de acceder de manera real y completa a los contenidos relacionados con este área, siendo estos mismos algunos de los más importantes de la etapa de Educación Primaria.

En definitiva, esta propuesta pretende ser guía y modelo para todos aquellos docentes que encuentren dificultad a la hora de trabajar el área de Lengua y lectoescritura en el aula ordinaria con alumnado con Trastorno del Espectro Autista, que puedan incluir a estos alumnos en el aula, proporcionando variedad de materiales y recursos, respetando sus ritmos de aprendizaje, prestando los apoyos necesarios que permitan atender a la diversidad del aula de forma adecuada y cumpliendo con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista (TEA), lectoescritura, educación inclusiva, Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

## 1.1 Abstract

The present Final Degree Project arises from the desire to open the door and provide real learning opportunities related to the area of reading and writing to students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The inclusion of these students in the regular classroom is already a reality with which we coexist in the school context; however, this inclusion is not always accompanied by good educational practices that guarantee quality learning for these students.

Therefore, in addition to providing a historical overview, exposing the most significant characteristics of this disorder, its severity levels, and the most effective methodologies for working with these students, this work includes a proposal for real and functional intervention to include a 1st-grade student with autism in the regular classroom. This proposal aims to provide quality learning opportunities in the language and literacy area, which typically tends to be abstract and difficult to comprehend for these students. It is also often challenging for teachers to adapt this area to the real needs of these students. Due to some of these factors, students with autism often miss the opportunity to access the content related to this area in a real and complete manner, which are some of the most important content areas in primary education.

In summary, this proposal aims to serve as a guide and model for all those teachers who encounter difficulty when working on the language and literacy area in the regular classroom with students with Autism Spectrum Disorder. It aims to include these students in the classroom, providing opportunities for meaningful learning, respecting their learning rhythms, providing necessary supports to address classroom diversity adequately, and complying with the principles of Universal Design for Learning (UDL).

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder (ASD), literacy, inclusive education, Universal Design for Learning (UDL).

## 2.JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La siguiente propuesta de intervención que constituye mi Trabajo de Fin de Grado pone el broche final a cinco años dedicados a mi formación y crecimiento como persona y como docente en los que he podido ir descubriendo cada ámbito de la educación, quedando fascinada por muchos de ellos, entre otros, la Educación Especial.

Esta propuesta nace del deseo de realizar las adaptaciones necesarias centrándonos de manera especial en el área de lectoescritura para el desarrollo de la competencia lectoescritora de un alumno con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) ofreciendo oportunidades de aprendizaje adaptadas a sus necesidades.

Por lo tanto, el objetivo principal de la propuesta es facilitar el acceso del alumno con TEA al aprendizaje de la lectoescritura contemplando para ello todas las medidas necesarias, creando un entorno en el que el alumno se sienta seguro y motivado para aprender y presentando este área de manera que sea accesible y llamativa para él.

En el momento en el que tuve que escoger línea temática para mi Trabajo de Fin de Grado, no dudé sobre qué quería hacerlo, tenía claro que quería elaborar una propuesta que resultase relevante al resto de la comunidad educativa, que fuera útil para otros docentes y que se pudiera poner en práctica con facilidad. Durante años de prácticas educativas dedicada al trabajo con niños había podido observar cómo, en el ámbito escolar, el Trastorno del Espectro del Autismo seguía siendo un tema que causaba incertidumbre entre los docentes, siendo testigo de cómo, en múltiples ocasiones, los docentes no sabían qué hacer para poder enseñar a un niño con TEA, mostrando múltiples carencias especialmente en las adaptaciones realizadas para el área de lectoescritura, pasando a ser los grandes olvidados del aula, sin recordar que están ahí para aprender, igual que el resto de los alumnos.

Concretamente, al realizar mis prácticas educativas en cuarto de carrera, tuve la oportunidad de trabajar con un alumno con TEA en mi centro escolar, ese año pude dedicarme a descubrir este Trastorno y con el paso de los días quería saber más sobre cómo educar a este tipo de alumnado, mi interés por este trastorno y por las actuaciones más efectivas con este tipo de alumnado fueron en aumento ya que no quería sentirme insegura y desprovista de recursos al trabajar con este alumno. En ocasiones, me preguntaba, por qué su tutora no sentía la

necesidad de buscar recursos o metodologías que permitiesen que este niño aprendiera dentro del aula ordinaria y no solo estuviese ahí con nosotros, con el paso de los meses fui siendo consciente de que existía entre los docentes un miedo a lo desconocido, y que era ese miedo, lo que nos les permitía educar a este tipo de alumnado.

Ante la incertidumbre, miedo y desconocimiento general presenciado en las aulas ordinarias sobre cómo educar en materias instrumentales básicas al alumnado con TEA pensé que podría resultar útil guiar la comunidad educativa elaborando una propuesta detallada que pudiera ser aplicada en 1º de Primaria a un niño con TEA permitiéndole progresar en el aprendizaje de la lectoescritura demostrando que este tipo de alumnado puede aprender y avanzar en cualquier área siempre y cuando le facilitemos los recursos y materiales necesarios para ello.

En la actualidad, vivimos en una sociedad que nos reclama cada día ser más inclusivos y la educación es, desde mi punto de vista el punto de partida para lograr este objetivo. Por ello, considero necesario que todo el personal docente adquiera las herramientas necesarias para poder garantizar al alumnado con necesidades educativas llevar a cabo aprendizajes de calidad en el aula, permitiendo que en el aula existan oportunidades para todos, cumpliendo con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y con el Plan Incluyo, recogido en el Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid.

Todo ello me ha llevado a involucrarme de manera activa en la elaboración de una propuesta útil, realista y práctica que sirva de modelo a múltiples de docentes que desconozcan cómo facilitar el acceso del alumnado con TEA al aprendizaje en el aula ordinaria, especialmente al área de lectoescritura, aprendizaje fundamental para la vida en sociedad de cualquier persona.

Como docente, considero fundamental que los profesionales de la educación seamos capaces de dar respuesta a las necesidades educativas de cada alumno, siendo capaces de modificar los elementos, metodologías o recursos necesarios para garantizar oportunidades de aprendizaje para todos en nuestra aula y espero que, en cierto modo, esta propuesta tenga un impacto positivo en los docentes que deseen leerla, sirviendo de herramienta, guía y

modelo a la hora de garantizar oportunidades de aprendizaje del alumnado TEA en el aula ordinaria.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1 Recorrido histórico del Trastorno del Espectro del Autismo

Con el objetivo de comprender el concepto que hoy en día se conoce como Trastorno del Espectro Autista (TEA), es necesario llevar a cabo un recorrido histórico, analizando los orígenes y los autores que, durante muchos años, han ido sumando sus hallazgos a este proceso de investigación, contribuyendo significativamente a la comprensión de este trastorno.

Remontándonos a los orígenes, cabe destacar que la palabra autismo procede de la palabra griega “eafismos autos” que significa “encerrado en uno mismo”. Este término fue usado por múltiples autores, siendo el pionero el psiquiatra **Eugen Bleuer** en 1911 en cuya obra *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien* utiliza la palabra autismo para referirse a síntomas propios de la esquizofrenia. Bleuer contribuyó al estudio de la psicopatología y al entendimiento de las condiciones psiquiátricas.

Sin embargo, fueron las aportaciones de **Leo Kanner** (1943) y **Hans Asperger** (1944) las que dieron a conocer este término.

**Kanner** (1943) conocido como padre del autismo, publicó el artículo *Autistic disturbances of affective contact*, en el que aparecen detallados los diferentes estudios realizados a un grupo de once niños que compartía unas determinadas características. Gracias a estos estudios Kanner pudo percibir los síntomas, diferenciándolos de la esquizofrenia y englobando estas características bajo el término diagnóstico “autismo infantil precoz”.

Como expone **Rivière** (2001) Kanner señaló, gracias a sus estudios, las características comunes a todos los casos, centrándose en tres áreas:

- *Relaciones sociales*: Kanner destacó la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones.

- *Comunicación y lenguaje*: Dificultades y alteraciones en la comunicación y el lenguaje de los niños que padecen autismo, destacando la ecolalia.
- *Interacción con el entorno*: insistencia en la invariancia del ambiente, la inflexibilidad, adherencia a rutinas fijas y patrones ritualizados, insistiendo en la igualdad.

Más tarde, **Asperger** (1944) llevó a cabo un estudio a un grupo de cuatro niños que presentaban características comunes, muy similares a las descritas anteriormente por Kanner (1943) pero con algunas diferencias, ya que en estos niños el nivel cognitivo era más alto y todos eran capaces de mantener conversaciones sobre temas concretos basadas en sus intereses. Este estudio permitió emitir una definición más amplia que la de Kanner (1943) centrándose en la *psicopatía autista* que conocemos hoy como Síndrome de Asperger.

Los trabajos de Asperger no fueron reconocidos, ya que eran desconocidos posiblemente por el idioma en el que los redactó. Sin embargo, en 1981, gracias a la traducción de estos trabajos a la lengua inglesa por la psiquiatra **Lorna Wing** sus estudios se hicieron públicos, acuñándose el término conocido como Síndrome de Asperger el cual englobaba los síntomas descritos por Asperger.

Lorna Wing junto a **Judith Gould** (1979) llevaron a cabo un estudio a todos los menores de 15 años de Camberwell (Londres) que les permitió identificar a pacientes que poseían características similares a las descritas por Kanner (1943) y a otros que, a pesar de no presentar este tipo de características, presentaban la triada de problemas alterados en mayor o menor grado: reciprocidad social, comunicación verbal y no verbal y capacidad simbólica y conducta imaginativa, lo que se denominó "Triada de alteraciones de Wing".

Este estudio permitió poner en uso el término "Trastorno del Espectro del Autismo" al descubrir la imposibilidad de implantar límites categóricos entre los pacientes, y afirmando que las manifestaciones del trastorno eran muy amplias.

Por último, continuando con una revisión histórica cabe destacar las aportaciones realizadas por **Bruno Betelheim** (1967) estableciendo un paralelismo entre los síntomas del autismo y su vivencia en el campo de concentración, donde su vivencia con los carceleros le había llevado a aislarse y a negar el mundo exterior. Con este argumento como base Betelheim sostiene que

la madre rechaza la existencia de su hijo mostrando comportamientos fríos, desprovistos de cariño, empatía y carácter durante los primeros días, lo cual provoca en el niño autismo. Esta teoría da lugar al término de “madres nevera”.

Posteriormente, Bettelheim comparaba a niños que padecen TEA con niños que viven dentro de una burbuja de cristal, explicando que el autismo era una reacción ante la relación fría y sin afecto que se establece con la madre durante los primeros días de vida. A raíz de esta teoría creó un tratamiento denominado “parentectomía” que consistía en la separación de los hijos y los padres con el objetivo de que el niño con autismo recuperase el desarrollo normal al estar en un entorno más afectuoso que el de su propia familia. Este tratamiento no tuvo éxito ni credibilidad ya que los estudios realizados por **Michael Rutter** (1970) afirmaban que los niños que eran separados de sus padres no presentaban mejoras en el desarrollo social.

Todos estos autores y sus correspondientes aportaciones son esenciales para poder comprender el Trastorno del Espectro Autista que conocemos en la actualidad, ya que todas ellas han ido sumando sus hallazgos para crear un proceso de investigación científica riguroso a través de los años que nos permite conocer y comprender mejor este trastorno en la actualidad.

### 3.2 Definiendo el Trastorno del Espectro de Autismo

El concepto del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) ha sufrido muchas modificaciones a lo largo de su historia y hoy en día sigue siendo complejo proclamar una definición que englobe todas las características. Con el objetivo de definir este Trastorno del Espectro del Autismo se toma como referencia el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM); concretamente la versión más reciente DSM-5-TR (2024), respaldada por la *Asociación Psiquiátrica Americana* (APA).

El nombre utilizado para designar dicho trastorno ha ido sufriendo modificaciones, la primera evidencia recogida en el DSM-1 y en el DSM-2 (1952-1969) integra este concepto bajo el término de la Esquizofrenia. A partir de la publicación del DSM-3 (1987) se designa como

autismo infantil, dejando de ser un síntoma de la esquizofrenia. Desde este momento comienza a considerarse como “trastorno propio”.

En la publicación de la cuarta versión de este manual se amplía el concepto categorizándolo en: Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil y Trastorno de Asperger.

Por último, el DSM-5-TR (2024) permitió unificar los conceptos anteriores bajo el término de Trastorno del Espectro del Autismo.

Como se mencionó con anterioridad, no existe una definición que nos permita englobar todas las características y definir con exactitud el autismo, sin embargo, **López y Tobaoba** (2009) lo definen, en términos generales, como:

“Un trastorno neuropsicológico [...] que se manifiesta con una alteración cualitativa de la interacción social y de la comunicación, así como con unos patrones comportamentales restringidos, repetitivos y estereotipados con distintos niveles de gravedad (p.557)”.

En 2010 la Confederación Española del Autismo define el autismo como “alteración que se da en el neurodesarrollo de competencias sociales, comunicativas y la habilidad para la flexibilidad”.

Actualmente, el término ha adquirido una nueva concepción, dándose a conocer como Trastorno del Espectro Autista (TEA). Un término propuesto por la psiquiatra Lorna Wing, quien hace referencia al autismo como un “trastorno de espectro”, lo que quiere decir que involucra una gran variedad de síntomas, habilidades y niveles de discapacidad entre las personas que lo padecen. Gracias a esta aportación se lleva a cabo la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5-TR) en el que se incluye el autismo en la clasificación de los trastornos del neurodesarrollo, bajo el término de Trastornos del Espectro Autista.

### 3.3 Características principales del TEA

Gracias a los estudios realizados sabemos que los rasgos característicos del Trastorno del Espectro Autista son múltiples y variados, dichos estudios nos permiten obtener datos sobre las principales características de las personas que lo poseen.

A la hora de hablar de características principales del autismo, resulta imprescindible presentar los criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista según el manual DSM-5-TR recogidos en la siguiente tabla.

CRITERIOS DIAGNÓSTICOS TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
<p><b>A. Déficits persistentes en la comunicación e interacción social en múltiples contextos, que se manifiestan de la siguiente forma:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Déficits en la reciprocidad socioemocional:<ul style="list-style-type: none"><li>- Acercamiento social anormal, fracaso en la conversación</li><li>- Disminución de interés, emociones o afectos compartidos</li><li>- Fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales</li></ul></li><li>2. Déficits en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social:<ul style="list-style-type: none"><li>- Comunicación verbal y no verbal poco integrada</li><li>- Anomalías del contacto visual y lenguaje corporal</li><li>- Déficits en la comprensión y el uso de gestos</li><li>- Falta total de expresión facial y de comunicación no verbal</li></ul></li><li>3. Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones:<ul style="list-style-type: none"><li>- Dificultad para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales</li><li>- Dificultad para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos</li><li>- Ausencia de interés por otras personas</li></ul></li></ol>
<p><b>B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos:<ul style="list-style-type: none"><li>- Estereotipias motoras o simples</li><li>- Alineación de juguetes o cambio de lugar de objetos</li><li>- Ecolalia, frases idiosincráticas</li></ul></li></ol>

<p>2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Angustia frente a pequeños cambios</li> <li>- Dificultad con las transiciones</li> <li>- Patrones de pensamiento rígidos</li> <li>- Rituales de saludo</li> <li>- Necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día</li> </ul> <p>3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto intensidad o foco de interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fuerte apego o preocupación por objetos inusuales</li> <li>- Intereses circunscritos o perseverantes</li> </ul> <p>4. Hiper- o hipoactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indiferencia aparente al dolor/temperatura</li> <li>- Respuesta adversa a sonidos o texturas específicos</li> <li>- Olfateo o palpación excesiva de objetos</li> <li>- Fascinación visual por las luces o el movimiento</li> </ul>
<b>C. Los síntomas deben presentarse en las primeras fases del desarrollo.</b>
<b>D. Los síntomas suponen deficiencias importantes en el ámbito social, personal o incluso, en otros ámbitos de funcionamiento.</b>
<b>E. La discapacidad intelectual o un retraso general del desarrollo no explican estos trastornos.</b>

**Tabla 1.** Criterios diagnósticos del TEA según DSM-5-TR – **Fuente:** Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5-TR)

El impacto del TEA varía en función de la persona, por ello, el DSM-5-TR (2024) propone tres niveles de gravedad para las categorías de comunicación e interacción social y comportamientos y patrones restringidos y repetitivos, determinando la necesidad de apoyo de cada persona que lo padece. De este modo, las personas ubicadas en el nivel tres presentan un grado muy profundo de autismo, por lo que será necesario poner a su alcance apoyos muy significativos. Sin embargo, las personas ubicadas en el nivel dos requerirán apoyos notables, pero no tan relevantes, y, por último, las personas del nivel uno, al padecer un autismo leve, necesitarán apoyos menos significativos y en menor cantidad para poder desenvolverse en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

En la siguiente tabla, se recogen los diferentes niveles de gravedad establecidos por el DSM-5-TR (2024), así como las manifestaciones y rasgos característicos más comunes de las personas ubicadas en cada uno de estos niveles:

NIVELES DE GRAVEDAD DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DSM-5-TR		
NIVELES DE GRAVEDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	COMPORTAMIENTOS RESTRINGIDOS Y REPETITIVOS
<b>Nivel 3</b> "Requiere un apoyo muy sustancial"	La interacción y comunicación social es restringida y muy limitada.	Presentan comportamientos repetitivos, ansiedad, inflexibilidad a la hora de afrontar cambios, intereses restringidos...
<b>Nivel 2</b> "Requiere apoyo sustancial"	Problemas sociales para iniciar interacciones y responder a la iniciación por parte de otras personas, así como deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal.	Dificultades para hacer frente a los cambios o comportamientos, así como presencia de patrones repetitivos y restringidos, presentándose en momentos puntuales.
<b>Nivel 1</b> "Necesita apoyo"	La comunicación es mayor, con uso de respuestas más amplias, sin embargo, presentan deficiencias en la comunicación social y dificultad para iniciar interacciones sociales, presentando respuestas atípicas a la apertura social de otros.	Presenta problemas a la hora de planificar y organizar actividades incluso en el cambio de una actividad a otra.

**Tabla 2.** Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autista. – **Fuente:** Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5-TR)

Respecto a las características generales del alumnado con TEA, cabe destacar que existe una gran variabilidad de características ya que cada persona es única y diferente, por ello, dentro de un mismo ámbito podremos encontrar personas que padecen autismo con características totalmente opuestas.

Por ello, a continuación, se exponen las posibles características referidas al ámbito comunicativo, social y conductual que pueden presentar las personas con TEA.

### 3.3.1 Necesidades específicas del alumnado con TEA

A través de la educación tratamos de dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, por ello, para poder ofrecer una respuesta de calidad, es imprescindible identificar las dificultades y necesidades que, de manera general, suelen presentar los alumnos con TEA en diferentes ámbitos.

En primer lugar, centrándonos en el ámbito socio-comunicativo y las necesidades referentes a este área, cabe destacar que este tipo de alumnado suele presentar alteraciones a nivel verbal y no verbal, les resulta complicado iniciar la comunicación e interacción social. Además, no suelen tener en cuenta el espacio personal, ni mantener el contacto visual con sus interlocutores, lo que hace complicada la interacción social. Muestran dificultades notables en la pragmática, por lo que les resulta complicado expresar ideas y experiencias mediante el uso del lenguaje. Respecto a la comprensión, tienden a interpretar literalmente lo que dicen los demás y muestran una falta de habilidad para reconocer emociones o sentimientos expresados por los demás, lo que provoca una falta de comprensión entre el alumno y sus iguales, siendo esto un gran inconveniente para el desarrollo de las relaciones sociales. Tendiendo a establecer relaciones sociales unidireccionales, en las que no se tiene en cuenta al emisor ni sus intereses.

Al hablar de las características cognitivas y los estilos de aprendizaje más comunes en alumnos con TEA podemos decir que estos alumnos suelen presentar afectación en procesos esenciales para que se produzca el aprendizaje como la memoria, atención e imitación. Suelen encontrar problemas a la hora de generalizar lo aprendido, comprender los comportamientos de los demás y carecen de capacidad empática. A la hora de aprender, las personas con TEA muestran dificultades para inhibir los estímulos distractores, además, tareas tediosas o poco motivadoras suelen causar que sus niveles de atención sean muy bajos.

Por otro lado, los déficits que presentan en las funciones ejecutivas afectan a la manera en la que estos alumnos aprenden, haciendo más costoso el proceso de aprendizaje.

Cabe destacar que los alumnos con TEA procesan mejor la información de manera visual, procesan mejor la información de manera segmentada, y comprenden mejor la información

que se presenta de forma concreta y lógica frente a la información abstracta. Por ello, se podrán beneficiar de un estilo de aprendizaje que favorezca el acceso a la información de manera visual y concreta, segmentando dicha información en pequeñas partes, lo cual permitirá al alumno con TEA realizar aprendizajes de calidad.

Por último, en el ámbito conductual podemos destacar una serie de dificultades que suelen caracterizar al alumnado con TEA, en primer lugar, presentan una serie de comportamientos repetitivos y problemas a la hora de afrontar cambios en su rutina y en su entorno, aunque estos sean mínimos. Esto supone una de las mayores dificultades a las que se enfrentan las personas con autismo ya que resulta muy complicado para ellos desenvolverse adecuadamente en situaciones que requieren de cierta flexibilidad cognitiva. Estas dificultades desencadenan con frecuencia comportamientos repetitivos, ecolalias, intereses restringidos...

Además, las personas con TEA suelen presentar una hiper o hipo sensibilidad a los estímulos sensoriales como sonidos, texturas, iluminación. Por lo que múltiples conductas se explican por esta sensibilidad a diferentes estímulos sensoriales presentes en el entorno.

Una vez expuestas las dificultades que, de manera general, suelen caracterizar al alumnado con TEA, se expone a continuación una tabla, que, a modo de resumen, pretende recoger las necesidades específicas que suele presentar el alumnado con TEA, basándonos en las dificultades identificadas:

<b>NECESIDADES ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO CON TEA</b>	
<b>ÁMBITO SOCIO-COMUNICATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la intención comunicativa.</li> <li>- Mejorar su comprensión (dobles sentidos, sentido figurado y claves contextuales).</li> <li>- Desarrollar habilidades socio-comunicativas básicas.</li> <li>- Proporcionar un sistema de comunicación funcional para el alumno.</li> <li>- Participar en múltiples experiencias de juego variado.</li> <li>- Desarrollar el contacto visual y la sonrisa emocional.</li> <li>- Trabajar la reciprocidad emocional.</li> </ul>

<b>NECESIDADES ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO CON TEA</b>	
<b>ÁMBITO COGNITIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la memoria, atención e imitación.</li> <li>- Aprender a generalizar lo aprendido en un contexto a otros similares.</li> <li>- Reducir estímulos irrelevantes que puedan suponer una distracción.</li> <li>- Disponer de un entorno estructurado y organizado para favorecer el aprendizaje.</li> <li>- Potenciar la vía de aprendizaje visual y la memoria mecánica.</li> <li>- Presentar las actividades de manera segmentada.</li> <li>- Fomentar la autonomía en actividades de la vida diaria.</li> </ul>

<b>NECESIDADES ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO CON TEA</b>	
<b>ÁMBITO CONDUCTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anticipar y comprender su entorno para paliar su fuerte resistencia al cambio.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer una rutina diaria.</li> </ul> </li> <li>- Identificar los comportamientos requeridos por determinadas situaciones cotidianas.</li> <li>- Estructurar el entorno y la acción para favorecer su comprensión.</li> </ul>

**Tabla 3.** Necesidades específicas del alumnado con TEA. - **Fuente:** Centro de Recursos para la Equidad Educativa en Navarra

### 3.3 Proceso y modalidades de escolarización para los niños con TEA

Ante la existencia de diferentes modalidades de escolarización para el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo, es fundamental tener en cuenta que, al ser cada caso único y diferente, presentando necesidades diversas, conviene examinar detalladamente cuál es la modalidad de escolarización que más beneficia al alumno en cada caso y cuál se ajusta más a las necesidades, potenciando un mejor desarrollo personal del alumno.

Este análisis detallado que nos permite determinar qué tipo de escolarización es más beneficioso en cada caso comienza desde edades muy tempranas, ya que, cuando las familias comienzan a tener sospechas de un posible caso de autismo se lleva a cabo un proceso de detección y valoración por el Equipo de Atención Temprana. En caso de que las familias no hayan detectado signos de alerta previos a la escolarización del alumno, esta primera detección e identificación viene dada por el maestro, con quien comparte gran parte de la jornada. El maestro es el encargado de comunicar los signos identificados en el aula al Departamento de Orientación del centro quienes junto al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P) llevan a cabo la evaluación psicopedagógica al alumno, en la que se recoge la información recibida por parte del tutor, de diferentes profesionales del centro, del entorno familiar, incluso del propio alumno. Una vez obtenidos los resultados de esta valoración, se emite el dictamen de escolarización, donde se recoge la propuesta de escolarización más ajustada a las necesidades de apoyo que el niño con TEA necesitan. La modalidad de escolarización deberá ser aceptada por la familia para que el niño, finalmente, pueda incorporarse al centro escolar propuesto.

La modalidad de escolarización es revisada al finalizar cada etapa educativa, con el objetivo de volver a valorar las barreras de aprendizaje que el niño afronta y los recursos de apoyo que requiere.

En la actualidad, la Comunidad de Madrid establece tres modalidades de escolarización con diferentes posibilidades para el alumnado con trastorno del espectro del autismo:

### 3.3.1 Modalidad educativa ordinaria

Para que este alumnado pueda beneficiarse de dicha modalidad tenemos que analizar previamente factores como el nivel de socialización, comunicación y conducta que presente el alumno, ya que de estos factores dependerá el grado de inclusión del alumno en el aula ordinaria. Además, para poder incluir a este alumnado en un centro ordinario debemos examinar si las necesidades de cada alumno pueden ser cubiertas con los recursos presentes en el centro.

Esta modalidad de escolarización permite al alumno permanecer gran parte de la jornada escolar en el aula ordinaria, así como seguir el currículo ordinario, con las adaptaciones curriculares significativas y los apoyos necesarios para satisfacer sus necesidades y contribuir a su desarrollo académico y personal. Por último, cabe destacar que los apoyos proporcionados al alumnos se impartirán siempre dentro del aula ordinaria, contando con la colaboración de los especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

#### **Centros ordinarios de escolarización preferente**

Esta modalidad de escolarización permite a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) vinculadas a TEA, discapacidad motora, auditiva y visual, recibir una atención especializada en los centros ordinarios. En dicha modalidad, los centros cuentan con una amplia red de apoyos y recursos educativos especializados orientados a eliminar las barreras para el aprendizaje y proporcionarles los recursos especializados que favorecen su desarrollo personal.

En estos centros, el alumnado con TEA se encuentra escolarizado en el aula ordinaria que corresponde a su edad, y participa en todas las actividades de aula en las que se puede integrar tanto a nivel social como a nivel académico con el resto de sus iguales. Con el objetivo de facilitar a este alumnado el acceso al currículo ordinario, estos centros disponen de un espacio específico denominado “aula de apoyo” o “aula TEA”, en el que el alumno pasa una parte de la jornada escolar, asistiendo la otra parte de la jornada a su grupo de referencia.

La distribución del tiempo de permanencia en ambos espacios es diferente para cada alumno, por lo que esta se define para cada alumno basándonos en sus posibilidades, sin embargo, el objetivo común para todos ellos es ir aumentando progresivamente su tiempo de permanencia en el aula de referencia.

El aula TEA puede estar formada por un máximo de cinco alumnos y está orientada a atender y trabajar las necesidades educativas de estos alumnos, fomentando su autonomía y organización. Además, en este aula se trabajarán aspectos relacionados con las habilidades comunicativas y sociales alteradas debido a este trastorno, así como los contenidos presentes en el currículo ordinario, con los ajustes necesarios para facilitar su adquisición.

En el aula de apoyo será necesaria la intervención de profesionales como el maestro especialista Pedagogía Terapéutica, el maestro especialista en Audición y Lenguaje y el Auxiliar Técnico Educativo.

### 3.3.2 Modalidad de escolarización especial

Esta posibilidad de escolarización se reserva exclusivamente para aquellos casos en los que las necesidades educativas de los alumnos con TEA no puedan atenderse convenientemente en el marco de las medidas de atención a la diversidad en los centros ordinarios. Se plantea para dichos casos la escolarización de los alumnos en modalidad de Educación Especial con el objetivo de facilitar al alumno los recursos personales y materiales específicos de los que no se dispone en los centros ordinarios. Los centros de Educación Especial cuentan con las diferentes etapas educativas: Educación Infantil Especial (3-5 años), Enseñanza Básica Obligatoria (EBO) (6-16/18 años) y Talleres Formativos (17-19/21 años).

#### **Aulas estables**

Las aulas estables hacen referencia a unidades de Educación Especial ubicadas en centros ordinarios, estas aulas acogen a un número muy reducido de alumnado, por lo que la atención es muy individualizada facilitando la adaptación del ambiente de aprendizaje a las necesidades educativas del alumnado. Estas aulas comparten espacios comunes, jornada escolar y múltiples actividades con el centro ordinario en el que se encuentran ubicadas, por lo que,

podríamos decir que las aulas estables son el resultado de la colaboración entre una unidad de Educación Especial, encargada de llevar a cabo el trabajo más individualizado al trabajar diariamente con este tipo de alumnado y el centro ordinario, que permite al alumnado con TEA beneficiarse de las actividades conjuntas realizadas, favoreciendo la dimensión de interacción social de este alumnado y permitiendo que los alumnos se desarrollen en un entorno inclusivo.

### 3.3.3 Modalidad combinada

La modalidad combinada está caracterizada por constituir un proceso de enseñanza y aprendizaje compartido entre un centro ordinario y una unidad o centro de Educación Especial. Por tanto, esta modalidad hace referencia a la posibilidad de que el alumno pueda estar escolarizado de manera simultánea en dos centros diferentes, asistiendo al centro de Educación Especial y al centro ordinario, de esta manera, el alumno realiza las actividades que más beneficios aportan a su desarrollo de cada uno de estos centros. Para que los alumnos cursen esta modalidad, será necesario que dispongan de un cierto grado de autonomía y competencia personal y social que les permita beneficiarse de esta modalidad.

## 3.4 Medidas de atención a las diferencias individuales

La atención a la diversidad hace referencia al conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado.

Para dar una respuesta adecuada a la diversidad nace el Plan Inluyo, recogido en el Decreto 23/2023 de 22 de marzo, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid y en el que se redactan una serie de medidas que pueden ponerse en práctica en los centros de Educación Infantil, Primaria y Especial tras haber identificado las barreras para el aprendizaje y con el objetivo de dar respuesta a las diferencias individuales del alumnado.

## **MEDIDAS EDUCATIVAS ORDINARIAS**

Estas medidas hacen referencia a aquellas que, el centro educativo elabora y registra con el objetivo de que el alumnado pueda ser partícipe activo de la comunidad educativa, estas medidas benefician, no solo al alumnado con necesidades educativas especiales sino a todo el alumnado del centro escolar, favoreciendo la inclusión y el desarrollo de todo el alumnado. Estas medidas deben quedar recogidas en documentos oficiales, y hacen referencia a los siguientes aspectos:

- Disposición y organización de los espacios y los tiempos, implantando metodologías respetuosas con los ritmos de aprendizaje y características personales de todo el alumnado.
- Con el objetivo de reforzar el aprendizaje, se establecerán agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos de alumnos y agrupación de materias en ámbitos.
- Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente, introduciendo actividades variadas y situaciones de aprendizaje diversas y contextualizadas, impulsando diversas metodologías en el aula que impliquen diferentes formas de agrupamiento y trabajo en el aula.
- Medidas de acceso al contexto escolar, haciendo que los entornos, materiales, procesos de aprendizaje e instrumentos, incluyendo los de evaluación, resulten lo más comprensibles y utilizables, garantizando el acceso a la información y a la participación por parte del alumnado.

Todas estas medidas ordinarias que sean adoptadas para cada alumno de manera individual deberán ser registradas por parte de los centros educativos.

## **MEDIDAS ESPECÍFICAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA**

Las medidas educativas específicas hacen referencia a aquellas que, con carácter general y sin perjuicio de la regulación propia de cada enseñanza, se pueden aplicar al alumnado con necesidades educativas especiales, por lo que el alumnado con TEA se beneficiará de estas medidas. A continuación, se exponen las medidas de carácter específico que podrían aplicarse:

- Adaptaciones curriculares, se podrán adecuar y/o modificar los contenidos y criterios de evaluación con el objetivo de reducir las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con TEA. Para ello, se elaborará una adaptación curricular individual por cada área en la que se realicen modificaciones significativas y no significativas.
- Apoyo específico al proceso de enseñanza y aprendizaje, para ello, este alumnado dispondrá de profesorado especializado en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.
- Medidas específicas de acceso al contexto escolar, este alumnado dispondrá de recursos de difícil generalización, teniendo la oportunidad de asistir a centros ordinarios de atención preferente específica a dicho perfil de alumnado.
- Flexibilizar el tiempo de permanencia, se podrá prolongar un curso adicional la escolarización.

### 3.5 El alumnado TEA en la escuela ordinaria: retos y oportunidades

“Incluir no es dejar entrar, es dar la bienvenida” (Massari, 2013)

Actualmente, la diversidad en las aulas es un hecho que está a la orden del día en nuestra sociedad, por ello, debemos proporcionar medidas eficaces que garanticen la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos en el aula, respetando los ritmos y vías de aprendizaje que resulten más eficaces para cada alumno.

Con el objetivo de que el alumnado con autismo pueda ser incluido de manera adecuada en el aula ordinaria es necesario identificar las barreras de aprendizaje más destacables de este alumnado y, en consecuencia, implantar adaptaciones curriculares y de acceso al currículo, con el objetivo de garantizar un aprendizaje de calidad para estos alumnos.

Las barreras para el aprendizaje se definen como las necesidades que existen en el centro escolar y que condicionan las posibilidades de que el alumnado se desarrolle y participe activamente en la vida escolar.

Por ello, es imprescindible mencionar algunas de las barreras más frecuentes que este tipo de alumnado suele encontrar en el entorno escolar, y exponer qué intervenciones se llevarán a cabo en el aula ordinaria para garantizar oportunidades de aprendizaje adaptadas a este tipo de alumnado.

- Una de las principales barreras que encontrará el alumnado con TEA en el aula ordinaria, será el currículo prescriptivo, de manera especial en materias que impartan contenido relacionado con el desarrollo de habilidades sociales, expresión oral de emociones, gestión adecuada de conflictos o proyectos realizados en equipo. Por ello, se plantea la necesidad de realizar adaptaciones curriculares significativas para el alumnado TEA, en las que los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de las diferentes áreas sufran modificaciones. Estas adaptaciones son distintas dependiendo del caso y del nivel de gravedad del alumno, por ello, con el objetivo de proporcionar una respuesta educativa eficaz a sus necesidades, estas adaptaciones son individuales. Además, los alumnos con autismo necesitarán también que el acceso al currículo se modifique, por lo que será necesario realizar cambios en el aula ordinaria relacionados

con el espacio, la temporalización y las metodologías empleadas, así como disponer de recursos adicionales, humanos y materiales, que ayuden a los alumnos con TEA a poder acceder al currículo y, por tanto, desarrollarse de manera plena en el aula, siendo respetuosos con sus tiempos, límites y ritmos de aprendizaje.

- La metodología y actividades propuestas en el aula ordinaria pueden suponer una barrera de aprendizaje para este alumnado, por lo que, se deberán plantear actividades diarias estructuradas, concibiendo como necesaria la anticipación de cada actividad/acontecimiento/ tarea en el aula ordinaria. Además, el centro escolar deberá llevar a cabo ciertas acciones que garanticen el bienestar y la plena integración de este alumnado en la comunidad educativa, adecuando los espacios a la condición personal y social del alumnado con TEA (entornos ordenados, poco cambiantes, ausentes de estímulos irrelevantes como ruidos, luces o movimiento...) favoreciendo el desarrollo íntegro de este alumnado en el entorno escolar.
- La falta de apoyos visuales puede suponer otra importante barrera de aprendizaje para este alumnado en el centro ordinario, por ello, se considera necesario que, desde el centro, como ya se ha dicho anteriormente, exista una coordinación adecuada para que se proporcionen los recursos y elementos necesarios para favorecer la inclusión de este alumnado, permitiendo que el centro esté siempre provisto de los apoyos visuales que el alumnado con TEA necesite para su plena integración. Para lograr este objetivo y garantizar una inclusión adecuada del alumnado con autismo en el centro escolar la metodología TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) está basada en una alta estructuración y es uno de los métodos que mejores resultados proporciona a la hora de incluir a este alumnado en los centros y aulas ordinarios.

Este método fue desarrollado por el doctor Eric Schopler en los años 70, con el objetivo de garantizar el acceso al currículo de las personas que padecen TEA y aumentar la calidad de sus vidas en el ámbito escolar y personal.

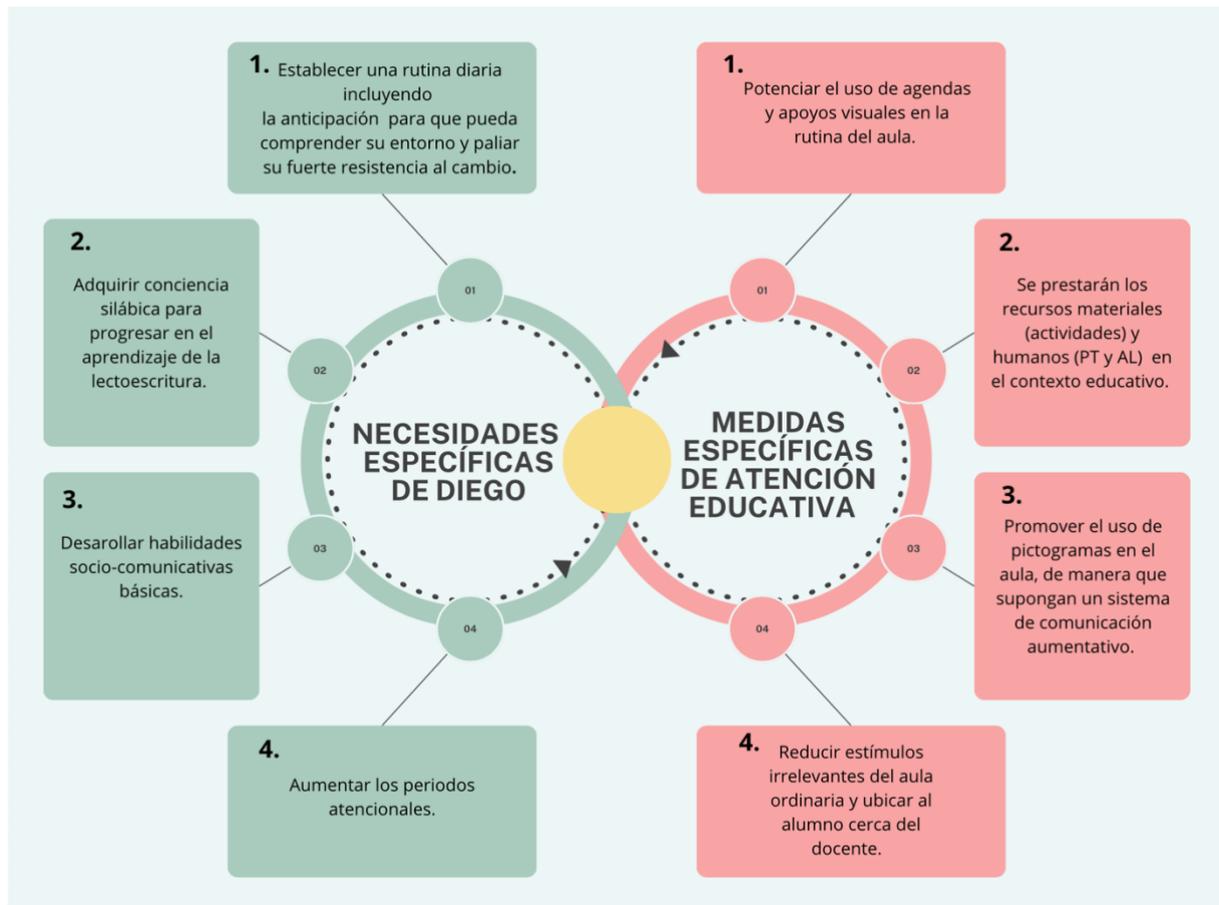
A grandes rasgos, podemos decir que, los objetivos del método TEACCH son los siguientes (Ferrer, Arocas y García, 2012, p. 232):

- Enseñar al alumno que el entorno tiene significado y que las personas lo comparten mediante la comunicación.
  - Educar en el concepto de causa y efecto con la finalidad de entender que los sucesos se producen de una forma previsible y, por tanto, pueden ser anticipados.
  - Desarrollar habilidades para la vida diaria, tanto en el ámbito escolar como en el personal.
- Por último, el uso de un lenguaje complejo puede suponer una barrera de aprendizaje para el alumnado con TEA afectando notablemente a la comprensión del lenguaje, por ello, se considera necesario proporcionar sistemas de comunicación aumentativos o alternativos que favorezcan la comunicación de este tipo de alumnado, ya que una comunicación adecuada será la base para que se produzcan aprendizajes a nivel comunicativo, social, afectivo y académico.

Una vez revisadas las principales barreras que dificultan el aprendizaje del alumnado con autismo en el aula ordinaria y habiendo contemplado ciertas acciones y medidas para reducir el impacto de estas barreras en la vida de este alumnado, podríamos decir que se garantizaría la inclusión real y efectiva del alumnado con autismo en el centro ordinario, permitiendo que esta experiencia fuese altamente beneficiosa no solo para este alumnado sino para todo el del centro escolar, comprendiendo la inclusión como un modelo de aprendizaje que permite el desarrollo integral de todos los alumnos garantizando la igualdad de oportunidades de aprendizaje.

En el siguiente gráfico visual aparecen representadas algunas de las necesidades específicas más relevantes del alumno al que va destinada la propuesta de intervención, para cada necesidad se plantea una medida concreta de carácter específico que permita reducir las barreras de aprendizaje y obstáculos que este alumno pueda encontrarse en el entorno

escolar. De esta manera, podemos observar cómo se concretan las medidas de carácter específico en casos reales.



**Gráfico 1:** Necesidades y medidas específicas del alumno con TEA. -Fuente: Elaboración propia

## 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### 4.1 Presentación de la propuesta

La siguiente propuesta de innovación que constituye mi Trabajo de Fin de Grado está destinada a realizar las modificaciones pertinentes tanto en el espacio como en la temporalización, presentación y estructuración de los diferentes elementos académicos, así como a la elaboración y creación de recursos materiales que permitan a un alumno con autismo escolarizado en el aula ordinaria de 1º de Primaria el acceso al aprendizaje de la lectoescritura así como la inclusión en el aula ordinaria, garantizando su bienestar en el aula, aspecto fundamental para que se produzcan aprendizajes de calidad.

Por ello, la propuesta consta de dos partes, aunque se vayan a aplicar de manera simultánea, por un lado, se propondrán los materiales y elementos de apoyo necesarios para que el alumno pueda participar y comunicarse activamente en el contexto de aula, favoreciendo su implicación en el ámbito escolar.

Estos materiales, rutinas y apoyos, serán aspectos determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, ya que, si el alumno no dispone de un contexto escolar estructurado que responda a sus necesidades y que ponga a su alcance oportunidades, no podrá llevar a cabo aprendizajes significativos que perduren en el tiempo.

A su vez, de manera simultánea, la propuesta proporcionará los materiales necesarios para que el alumno pueda avanzar de manera progresiva en el aprendizaje de la lectoescritura proporcionando los apoyos y las herramientas necesarias para que el alumno sienta motivación por descubrir todo lo que el aprendizaje de la lectoescritura implica. De este modo, se prevé que el niño lleve a cabo aprendizajes significativos relacionados con el área de Lengua y lectoescritura al contar con los recursos necesarios para ello.

Por tanto, la propuesta nace del deseo de garantizar la inclusión de un alumno con TEA en el aula ordinaria, así como de garantizar un aprendizaje real, eficaz y significativo de la lectoescritura, ya que esto multiplicará sus oportunidades, no solo en el ámbito académico sino también en el ámbito personal.

Además, me gustaría que esta propuesta sirviese de guía e inspiración a otros profesionales de la educación, ya que, la inclusión en el aula ordinaria es una realidad, sin embargo, lo que también es una realidad es que, en muchas ocasiones, los docentes nos encontramos perdidos a la hora de iniciar a nuestros alumnos con necesidades educativas especiales, en este caso TEA, en aprendizajes tan básicos e importantes como el de la lectoescritura.

Espero, por tanto, que esta propuesta resulte útil y práctica y que, gracias a ella muchos docentes abran las puertas al fascinante mundo de la lectoescritura a alumnos con TEA, ya que, supondrá también abrir la puerta a un sinfín de aprendizajes y a una autonomía necesaria para desarrollarse íntegramente.

#### 4.2 Objetivos de la propuesta

Esta propuesta de intervención educativa tiene los siguientes objetivos:

- Fomentar y promover la inclusión del niño con autismo en el aula ordinaria; identificando las barreras de aprendizaje y creando oportunidades óptimas adaptadas y personalizadas.
- Diseñar actividades, recursos y rutinas que garanticen la participación y los logros escolares del alumno con TEA en el aula ordinaria, permitiéndole llevar a cabo avances significativos en el aprendizaje de la lectoescritura.
- Promover la autonomía del alumno en las actividades de aula.
- Contribuir a que esta propuesta sirva de guía y orientación a aquellos profesionales del ámbito educativo a la hora de trabajar la lectoescritura en el aula con alumnado con TEA.

#### 4.3 Contexto de aplicación

Esta propuesta de intervención ha sido diseñada para un alumno diagnosticado con Trastorno del Espectro del Autismo que se encuentra escolarizado en un aula ordinaria de 1º de Educación Primaria en el contexto de un centro escolar ordinario concertado de la Comunidad

de Madrid. Esta propuesta se plantea para ser aplicada durante el curso 2024/2025, concretamente en el segundo trimestre de este curso escolar.

A continuación, se procede a realizar una descripción del contexto escolar de aplicación y del caso de dicho alumno con el objetivo de conocer las características generales de este alumno, así como del contexto escolar en el que se desarrollará la propuesta. Cabe destacar que dicho caso y contexto escolar son ficticios, por lo que se describe un contexto favorable para la aplicación efectiva de la propuesta, así como un caso que podría beneficiarse de esta intervención.

### ⇒ **CONTEXTO ESCOLAR**

El centro en el que el alumno Diego se encuentra escolarizado es un centro ordinario y concertado situado en la zona norte de Madrid. Este centro concertado proporciona una respuesta educativa a todos los niveles (desde Educación Infantil hasta Bachillerato) y cuenta con seis líneas por curso, lo que garantiza una ratio escolar baja, que no supera los 18 alumnos por aula. Este factor permite ofrecer una respuesta pedagógica muy individualizada y atender adecuadamente a las necesidades educativas de cada alumno.

Respecto a las familias que acuden al centro cabe destacar que la gran mayoría posee un nivel socioeconómico medio-alto, lo cual permite a los padres de alumnos con necesidades educativas específicas proporcionar a sus hijos la asistencia a terapias externas al centro escolar, garantizando una estimulación complementaria a la del centro educativo que beneficia altamente al alumnado.

El centro cuenta con unas amplias instalaciones ubicadas en un entorno natural que permite al alumnado sentirse en contacto diario con la naturaleza, beneficiándose de la calma y tranquilidad que este entorno proporciona. En este espacio encontramos, tres edificios que permiten la separación de etapas educativas al destinarse uno de ellos a Educación Infantil, otro a Educación Primaria y Educación Secundaria y, el edificio de Bachillerato, disponiendo también de unas grandes instalaciones deportivas.

El ámbito escolar está dotado de múltiples recursos personales que permiten cubrir adecuadamente las demandas educativas del alumnado con necesidades educativas específicas, disponiendo de un gabinete psicopedagógico, y de la figura del PT y el AL, los cuales estarán presentes de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno Diego.

Es importante señalar que la estructuración y organización tanto del centro escolar como del aula de referencia de Diego es adecuada y da respuesta a las necesidades de este tipo de alumnado, encontrándonos en un entorno escolar ordenado, libre de exceso de ruidos y dotado de los apoyos visuales necesarios, permitiendo que pueda desarrollarse en un entorno que potencie su autonomía y su crecimiento personal.

El aula de referencia del alumno para el que se plantea la intervención es un aula ordinaria compuesta por 18 alumnos de los cuales solo Diego presenta necesidades educativas específicas. La distribución de dicho aula se centra en dar respuesta a las necesidades de Diego, permitiendo que sea un espacio en el que él y el resto de los alumnos se sientan motivados y seguros garantizando de esta manera la producción de aprendizajes significativos en el aula.

Por ello, el aula cuenta con diferentes rincones que pueden utilizarse a conveniencia del docente, disponiendo del rincón de la calma, el rincón de juego, el rincón de biblioteca y el rincón musical, suponiendo un recurso adicional al desarrollo del aula en el que los alumnos pongan en práctica múltiples habilidades.

Los alumnos se encuentran ubicados en grupos de trabajo lo que facilita mucho el aprendizaje cooperativo en el aula, concretamente Diego se encuentra en el grupo de trabajo ubicado delante de la mesa del docente y en el grupo que menos alumnos posee, trabajando únicamente con dos compañeros. Además, su mesa de trabajo se encuentra ubicada de tal forma que permite fácilmente la separación de su grupo en los momentos en los que Diego necesite estar alejado de su grupo, encontrándose también muy cerca del rincón de la calma al que el alumno podrá acudir siempre que lo necesite.

El aula es un espacio ordenado y estructurado que cubre adecuadamente las necesidades que Diego presenta, disponiendo de los apoyos visuales, como agendas visuales, que el alumno necesita para participar activamente en el ámbito escolar.

### ⇒ DESCRIPCIÓN DEL CASO

Diego es un niño de seis años nacido en España, en la Comunidad de Madrid. Su trascurso evolutivo fue aparentemente normo típico hasta los 18 meses que los padres comenzaron a notar ciertos signos de alerta que los pusieron en marcha, como la ausencia de contacto ocular, ausencia de balbuceo social y de imitación espontánea o la presencia de formas repetitivas de juego como las alineaciones de juguetes. Todo ello, provocó que los padres acudieran a un centro de Atención Temprana en el que fue diagnosticado de TEA a los dos años.

A la hora de escolarizar a Diego los padres tuvieron que seguir un proceso de búsqueda de centro escolar largo y costoso ya que múltiples centros rechazaron la escolarización de este alumno por falta de recursos para su atención, hasta que, finalmente, pudo ser escolarizado en un centro de titularidad concertada en la zona norte de la Comunidad de Madrid.

En la actualidad, Diego se encuentra escolarizado durante toda la jornada escolar en su aula de referencia recibiendo apoyo por parte de la figura del PT y del AL dentro del aula. Además, por las tardes la familia le lleva a una asociación especializada en TEA donde recibe terapia centrada en la integración social, el habla y el lenguaje, la estimulación cognitiva y la conducta en el entorno escolar y familiar, lo cual supone una herramienta complementaria para el alumno que le permite ir haciendo avances significativos en estas áreas, los cuales facilitan la integración en la vida social de este alumno.

El entorno familiar supone un gran apoyo para este alumno, ambos progenitores se implican de manera activa en la educación de su hijo y, a pesar de que el proceso de aceptación del trastorno que el alumno posee fue costoso y largo, en la actualidad ambos se esfuerzan por proporcionar a su hijo las mejores herramientas para que pueda desenvolverse con autonomía en la sociedad. Dicha actitud de los padres permite que la relación familia-escuela resulte muy positiva, por ello, tanto en casa como en el centro educativo se sigue la misma

línea de trabajo, estableciendo actividades y materiales por parte del docente para el ámbito familiar, lo que permite al alumno llevar a cabo avances muy notables al tener una propuesta pedagógica similar tanto en casa como en el colegio.

Por último, cabe destacar las características propias del niño más relevantes:

- Ausencia de contacto visual.
- Obsesión por el orden y la estructuración.
- Presencia de patrones repetitivos como rutinas y rituales.
- Dificultades en el área del lenguaje y la lectoescritura, a pesar de presentar un buen nivel comprensivo.
- Dificultades relacionadas con la motricidad fina, necesaria para conseguir una escritura legible.
- Dificultades en la decodificación de palabras, resultando complicada la asociación de sonidos con letras.
- Dificultad para comprender el significado de lo que lee, así como para realizar inferencias basadas en la información del texto.
- Cuidadoso y detallista con las tareas que realiza.
- Escasa autonomía a la hora de realizar tareas académicas.
- Cariñoso con las personas de su entorno cercano, siendo capaz de establecer vínculos afectivos.
- Poca flexibilidad cognitiva.
- Dificultades relacionadas con el uso social del lenguaje (pragmática).

#### 4.4 Metodología

La metodología hace referencia al conjunto de decisiones tomadas por el docente que determinan de manera significativa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de exponer las decisiones metodológicas tomadas para la elaboración del material de trabajo del alumno con TEA, cabe mencionar tres metodologías que han dejado su esencia a lo largo de esta propuesta.

#### 4.4.1 Metodología SPELL

Esta estrategia metodológica implementada por el National Autistic Society plantea la necesidad de partir de las características individuales de cada persona con TEA, así como de sus necesidades a la hora de plantear una intervención educativa, Por ello, se atribuye un valor a cada letra del acrónimo SPELL, siendo todos ellos aspectos y valores imprescindibles a la hora de estructurar el espacio de trabajo del alumnado con TEA.

La **“S”** hace referencia a Structure (estructura) resaltando la importancia de que el alumnado con TEA disponga de un ambiente estructurado y predecible a la hora de trabajar que permita al niño sentirse seguro mediante la organización visual, la anticipación y las rutinas de trabajo.

La **“P”** corresponde a Positive (positividad) plantea los beneficios de generar expectativas realistas en el alumnado con TEA, reforzando positivamente sus logros, enfocándonos en sus fortalezas y haciéndoles sentir capaces en el ámbito educativo. Todo ello, permitirá que el grado de motivación y de implicación del alumnado en el aprendizaje aumente.

La **“E”** Empathy (empatía) resulta fundamental comprender el ámbito educativo desde la perspectiva del alumnado con TEA, identificando sus intereses e inquietudes y enfocando el aprendizaje desde ellos, esta será la clave para asegurar una educación de calidad.

La **“L”** se entiende como Low Arousal (bajo arousal), centrada en remarcar la importancia de establecer un clima de calma y tranquilidad a la hora de trabajar con alumnado TEA, contribuyendo a reducir sus niveles de ansiedad y favoreciendo su concentración en el aula. Para ello, se plantean estrategias como la creación del rincón de la calma, un espacio que proporcionará la tranquilidad y la estimulación sensorial necesaria permitiendo las condiciones óptimas para que se produzcan aprendizajes de calidad.

La última **“L”** corresponde a Links (conexiones) y hace referencia a los múltiples beneficios de establecer vínculos que permitan la coordinación entre la familia, la escuela y las asociaciones involucradas en la educación de un determinado alumno, manteniendo una comunicación activa que permita a todos los agentes implicados seguir una misma línea de trabajo.

#### 4.4.2 Metodología PEANA

PEANA hace referencia a un Programa de Estructuración Ambiental para Niños con Austismo desarrollado por CEPRI (1990) que promueve la utilización de claves visuales a la hora de trabajar con alumnado con TEA ya que permite a estos alumnos comprender mejor el entorno, en este caso el entorno escolar, anticipando lo que va a ocurrir en cada momento.

Tras analizar las características principales de las personas con TEA, este programa propone diferentes acciones para estructurar el espacio físico mediante la disposición de rincones, el uso de pictogramas, agendas visuales, tiras de anticipación, fotos personales, PECS. Todos estos elementos serán tangibles, simples y estarán siempre presentes en el entorno escolar, permitiendo hacer del aula un espacio seguro y predecible.

#### 4.4.3 Metodología TEACCH

Una de las metodologías más implementadas al trabajar con alumnado con TEA en el aula es la metodología TEACCH (*Treatment and Education of Autistic related Communication Children Handicapped*). Este método fue desarrollado por la Universidad de Carolina del Norte en los años 70 y su objetivo reside en aumentar el nivel de comunicación y de autonomía del alumno para que pueda desenvolverse fácilmente en el entorno.

Persigue una enseñanza estructurada a nivel espacial y temporal, respondiendo a las necesidades educativas específicas de cada niño mediante unas pautas que se implementan en el aula como una metodología adaptada, uso de apoyos visuales y lenguaje concreto, elementos de anticipación, rutinas establecidas, pautas a la hora de trabajar y sistemas para fomentar la motivación. Gracias a este método el alumnado con TEA lleva a cabo una mejora de la comunicación y socialización, así como del grado de autonomía en la realización de actividades.

#### 4.4.4 Estrategias metodológicas específicas

A la hora de elaborar la propuesta de intervención para el alumno Diego se han tenido en cuenta una serie de principios metodológicos que garantizan que el alumno pueda acceder a los aprendizajes de manera adecuada. Todos ellos, se ven reflejados en los materiales y recursos elaborados, así como en la secuenciación de tareas, distribución de tiempos y espacios y agrupamientos.

En primer lugar, cabe destacar que en el aula de referencia de Diego se fomenta el aprendizaje cooperativo una metodología que da cabida al alumnado con necesidades educativas específicas que permite la interacción entre iguales a la hora de trabajar. Así como el aprendizaje basado en retos, metodología que permite incrementar el grado de motivación y de implicación activa por parte del alumnado, aumentando las oportunidades de aprendizaje significativo en el aula.

De manera específica, los materiales y recursos diseñados para Diego poseen algunas estrategias metodológicas que los hacen accesibles para él.

- **Uso de clave de color:** esta estrategia ayuda al alumno a responder adecuadamente llevando a cabo un aprendizaje sin error y reduciendo, por tanto, el nivel de frustración del alumno y garantizando el éxito en la tarea.
- **Modelado:** el alumno aprende por imitación en múltiples ocasiones, a través de la observación es capaz de elaborar una respuesta a la tarea propuesta.
- **Apoyos visuales:** los materiales del alumno poseen pictogramas, que suponen un sistema aumentativo de comunicación, al ir acompañados de mensajes escritos aumentan y especifican las demandas diarias.
- **Letra mayúscula y combinación de color rojo y negro:** en línea con el objetivo principal de la propuesta, facilitar el acceso de este alumno a la lectoescritura, todos sus materiales estarán diseñados en letra mayúscula. Además, el uso del rojo y del negro en las sílabas, ayuda al alumno a desarrollar la conciencia silábica, objetivo del nivel educativo que cursa y habilidad fundamental para avanzar en el proceso lectoescritor.

- **Evaluación flexible e individualizada:** el proceso de evaluación estará centrado en las necesidades específicas del alumno, utilizando la evaluación formativa y sumativa con el fin de conseguir una evaluación completa y de calidad.

Los materiales, cuadernos y recursos de los que disponga el alumno Diego, ubicados algunos de ellos en el apartado de anexos de este trabajo, seguirán todos estos principios metodológicos con el objetivo de garantizar oportunidades de acceso al aprendizaje para él en el aula ordinaria. Estas estrategias dotarán al alumno de la autonomía necesaria para llevar a cabo las tareas propuestas y desarrollarse de manera adecuada en el ámbito educativo.

#### 4.5 Cronograma de aplicación

La intervención ha sido diseñada para aplicarse durante el 2º trimestre en un aula ordinaria de 1º de Educación Primaria.

Todos los recursos diseñados para la elaboración de la propuesta se irán utilizando en el aula de manera secuenciada, siguiendo el orden establecido por el método de trabajo del aula, por ello, los contenidos que se presentan para el alumno con TEA y la secuencia de trabajo de estos en el aula es la misma que para el resto del alumnado, proporcionando a este alumno el refuerzo y apoyo necesario para cubrir sus necesidades y permitir la adquisición de los contenidos a través de los materiales, recursos y estrategias metodológicas establecidos en la propuesta, así como de los recursos personales del PT y AL de los que dispondrá dos horas a la semana en las sesiones de la asignatura de Lengua dentro del aula ordinaria.

A continuación, se presenta de manera gráfica el cronograma diseñado para el segundo trimestre, en el que podemos ver qué días se trabajará con cada material. Este cronograma es orientativo, puede sufrir modificaciones a la hora de implementar la intervención en el aula, ya que se trata de una propuesta flexible que permite ajustarse a las necesidades y contratiempos propios del aula, por ello, se plantea únicamente de manera orientativa, con el objetivo de graduar el nivel de dificultad de los materiales y recursos, ya que, la propuesta cuenta con múltiples opciones de recursos para trabajar un mismo contenido, por lo que se

deberán presentar al alumno de manera secuenciada, atendiendo y respetando el grado de dificultad de cada material.

Por ello, se considera que el cronograma puede ser de gran utilidad a la hora de establecer un orden de presentación y trabajo con estos materiales en el aula ordinaria, ya que permitirá al alumno ir haciendo pequeños progresos, tener éxito en las tareas que elabora y, además, trabajar en la misma línea que el resto del grupo, trabajando los mismos contenidos que sus iguales y en el mismo momento temporal.

CONTENIDOS LENGUA CASTELLANA 1º PRIMARIA					
2º TRIMESTRE					
UNIDADES	LECTOESCRITURA	VOCABULARIO	GRAMÁTICA	ORTOGRAFÍA	EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA
Unidad 6	Repaso letras a-z Grupos consonánticos: br, bl, pr y pl		La letra		Escritura de oraciones
Unidad 7	Repaso letras a-z Grupos consonánticos: fr, fl, tr y dr	Familias de palabras	La sílaba		Descripción de un animal
Unidad 8	Repaso letras a-z Grupos consonánticos: cr, cl, gr, gl	Repaso familia de palabras Campos semánticos	La sílaba		
Unidad 9	Repaso letras y grupos consonánticos	Repaso campos semánticos	El nombre	Mayúscula al empezar a escribir y después de punto	Descripción de una persona
Unidad 10	Repaso letras y grupos consonánticos		El artículo El adjetivo	Palabras con mayúscula	

**Tabla 4.** Contenidos segundo trimestre. -Fuente: Elaboración propia

Estos contenidos, secuenciados de este mismo modo para todo el grupo-clase, se irán impartiendo durante el segundo trimestre y su aprendizaje será posible gracias a los recursos y materiales diseñados y seleccionados en la propuesta, así como a la labor del docente y de las figuras del PT y AL. En el siguiente cronograma se especifica el momento temporal en el que el alumno trabajará con cada material.

ENERO						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>8</b> Comprensión lectora U6(Cuaderno de lectura)	<b>9</b> Contamos letras (Recurso fábrica de palabras)	<b>10</b> Contamos letras (Recurso fábrica de palabras)	<b>11</b> Contamos letras (Ejercicios cuaderno de Lengua pg2-3)	<b>12</b> Tiempo de lectura: br y bl (Cuaderno de lectura pgs 13-14-15-16)	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>15</b> Trabadas br y bl (Llavero lectoescritor)	<b>16</b> Trabadas br (Cuaderno de escritura pg3-4)	<b>17</b> Trabadas bl (Cuaderno de escritura pg 5-6)	<b>18</b> Tiempo de lectura: pr y pl (Cuaderno de lectura pgs 17-18-19-20)	<b>19</b> Contamos letras (Recurso fábrica de palabras)	<b>20</b>	<b>21</b>
<b>22</b> Trabadas pr (Cuaderno de escritura pg 7-8)	<b>23</b> Trabadas pl (Cuaderno de escritura pg 9-10)	<b>24</b> Formar oraciones (Recurso manipulativo oraciones)	<b>25</b> Formar oraciones (Cuaderno de escritura pg 31 ej.1)	<b>26</b> Expresión escrita (Dictado personal)	<b>27</b>	<b>28</b>
<b>29</b> Tarjetas de comprensión lectora	<b>30</b> Familias de palabras (Recurso manipulativo)	<b>31</b> Tiempo de lectura: fr y fl (Cuaderno de lectura pgs 21-22)				

FEBRERO						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
			<b>1</b> Familias de palabras (Cuaderno de Lengua pg4-5)	<b>2</b> Trabadas fr (Cuaderno de escritura pgs 11-12)	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>5</b> La sílaba (Recurso fábrica de palabras)	<b>6</b> Trabadas fl (Cuaderno de escritura pgs 13-14)	<b>7</b> La sílaba (Tarjetas manipulativas)	<b>8</b> Tiempo de lectura: tr y dr (Cuaderno de lectura pgs 25-26-27-28)	<b>9</b> Trabadas tr (Cuaderno de escritura pgs 15-16)	<b>10</b>	<b>11</b>
<b>12</b> La sílaba (Cuaderno de Lengua pgs 6-8)	<b>13</b> Trabadas dr (Cuaderno de escritura pgs 17-18)	<b>14</b> Descripción de animales (Recurso manipulativo)	<b>15</b> Descripción de animales (Cuaderno de escritura pg 32)	<b>16</b> Tarjetas comprensión lectora	<b>17</b>	<b>18</b>
<b>19</b> Repaso familias de palabras (Cuaderno de Lengua pg.8)	<b>20</b> Tiempo de lectura: cr y cl (Cuaderno de lectura pgs 29-30-31-32)	<b>21</b> La sílaba (Fábrica de palabras) La sílaba (Cuaderno de Lengua pg 9)	<b>22</b> Trabadas cr (Cuaderno de escritura pgs 23-24)	<b>23</b> Refuerzo de contenidos mediante materiales manipulativos	<b>24</b>	<b>25</b>
<b>26</b> Trabadas cl (Cuaderno de escritura pgs 25-26)	<b>27</b> Campos semánticos (recurso manipulativo casitas) Campos semánticos (Cuaderno de Lengua pgs 10-11)	<b>28</b> Tiempo de lectura: gr y gl (Cuaderno de lectura pgs 33-34-35-36)	<b>29</b> Comprensión lectora U9 (Cuaderno de lectura pg 8-9-10)			

MARZO						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
				<b>1</b> El nombre (Cuaderno de Lengua pgs 12-13)	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>4</b> Repaso trabadas (Llavero lectoescritor)	<b>5</b> Repaso campos semánticos (casitas y fichas)	<b>6</b> Repaso grupos consonánticos (Cuaderno de escritura pg 31 ej.2)	<b>7</b> El uso de la mayúscula (Cuaderno de Lengua pgs 14-15)	<b>8</b> Descripción de personas (Cuaderno de escritura pgs 33-34)	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>11</b> El artículo (Cuaderno de Lengua pgs 16-17-18)	<b>12</b> Repaso de grupos consonánticos (Llavero lectoescritor)	<b>13</b> El adjetivo (Recurso manipulativo)	<b>14</b> El adjetivo (Cuaderno de Lengua pgs 19-20-21)	<b>15</b> Ordenar frases (Recurso manipulativo)	<b>16</b>	<b>17</b>
<b>18</b> Expresión oral (Cuento una anécdota personal)	<b>19</b> Expresión escrita (Dictado)	<b>20</b> Tiempo de lectura libre (Biblioteca)	<b>21</b> Repaso descripción (Recurso manipulativo)	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>
<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>31</b>

**Tabla 5.** Cronograma de aplicación de la propuesta. -Fuente: Elaboración propia

#### 4.6. Actividades

La propuesta de intervención está compuesta por una amplia gama de recursos diseñados para abordar los contenidos del segundo trimestre de 1º de Primaria adaptados e individualizados a un alumno con autismo en el aula ordinaria. El conjunto de estos materiales permite dar una respuesta educativa de calidad al alumno con autismo, garantizando la igualdad de oportunidades de aprendizaje para este niño y respondiendo a su necesidades educativas.

Los contenidos de cada unidad se encuentran recogidos en los materiales diseñados, con el objetivo de que el alumno trabaje todos los contenidos propuestos para este trimestre, se han diseñado unos cuadernillos adaptados de Lengua, lectura y escritura, así como unos materiales adicionales que serán complementarios a los cuadernillos y que nos permitirán que el alumno lleve a cabo procesos de aprendizaje muy significativo mediante la experimentación y la manipulación.

La suma de todos estos materiales propiciará que el alumno adquiera adecuadamente los contenidos del currículo ordinario planteados para el área de Lengua en el segundo trimestre de 1º de Educación Primaria, ya que reúnen las condiciones necesarias para dar respuesta a las necesidades educativas de este alumno, ajustándose a su ritmo de aprendizaje, características individuales del alumno y a los principios metodológicos más eficaces a la hora de trabajar con este tipo de alumnado.

Es importante destacar que, debido al amplio volumen de materiales que han sido diseñados resulta imposible incluir todos los ejemplares de cada actividad que se han realizado en imágenes por cuestiones formales de espacio, por ello, en la presentación de cada material se muestran ejemplos, de las tarjetas o ejemplares que incluye dicha actividad con el objetivo de que el lector pueda conocer la estructura, funcionamiento y diseño de la actividad para su elaboración, así como el enlace que permite el acceso al recurso completo.

A continuación, se presentan los materiales diseñados para abordar la propuesta, como ya se ha dicho con anterioridad, a todos ellos se puede acceder mediante el enlace interactivo ubicado en el nombre de cada uno de ellos.

- ⇒ **Cuaderno de Lengua:** Este cuaderno permite al alumno trabajar de manera amena e intuitiva y jerarquizada los contenidos propios del segundo trimestre del área de Lengua, disponiendo también de materiales complementarios manipulativos con los que trabajará el alumno en el aula, y viéndose, por tanto, reducido el volumen de trabajo ubicado en dicho cuaderno ya que se pretende que los materiales de aprendizaje del alumno sean variados y vayan más allá de los cuadernos con el objetivo de que se produzcan aprendizajes vivenciados en el aula ordinaria. **-Fuente:** Elaboración propia
- ⇒ **Cuaderno de escritura y de expresión escrita:** Este cuadernillo pretende servir como herramienta para que el alumno consiga desarrollar destrezas fundamentales en el ámbito de la escritura y la expresión escrita, este cuaderno, así como la suma de los recursos y materiales dispuestos en el aula para trabajar con el alumno están formados por actividades y tareas ajustadas al ritmo de aprendizaje del alumno y a la estructuración requerida en su entorno de aprendizaje, potenciando el desarrollo de la motricidad fina y propiciando un grado de implicación y motivación mayor por parte del alumno que permitirá adquirir autonomía y poder ejecutar las tareas de manera efectiva. **-Fuente:** Elaboración propia
- ⇒ **Cuaderno de lectura y comprensión lectora:** Mediante este cuaderno se pretende introducir al alumno en el ámbito lector desarrollando la ruta fonológica y adquiriendo un grado de autonomía en esta área. Gracias al carácter estructurado y motivador de los materiales diseñados, se espera que el alumno desarrolle el gusto e interés por la lectura al realizar las tareas ubicadas en este cuaderno y en los diferentes materiales manipulativos de los que el alumno dispondrá el alumno. **-Fuente:** Elaboración propia

⇒ [Recursos para trabajar la letra y la sílaba 1.](#) -Fuente: Elaboración propia

# FÁBRICA DE PALABRAS





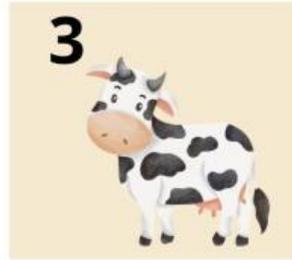
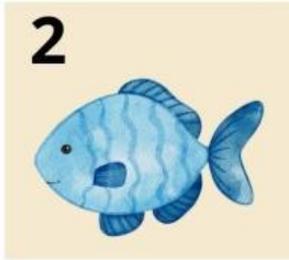

Escribe el nombre del objeto.

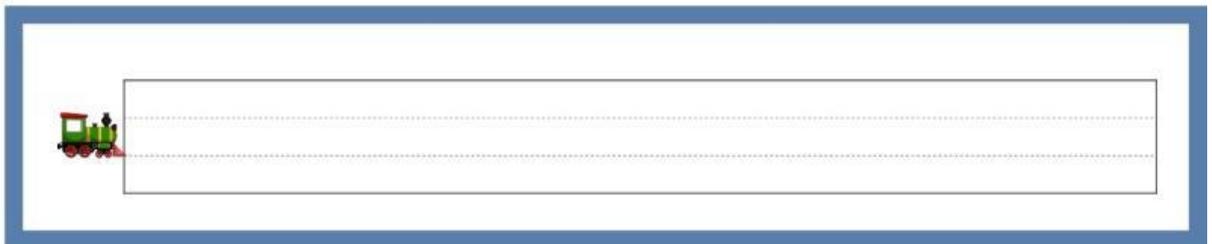
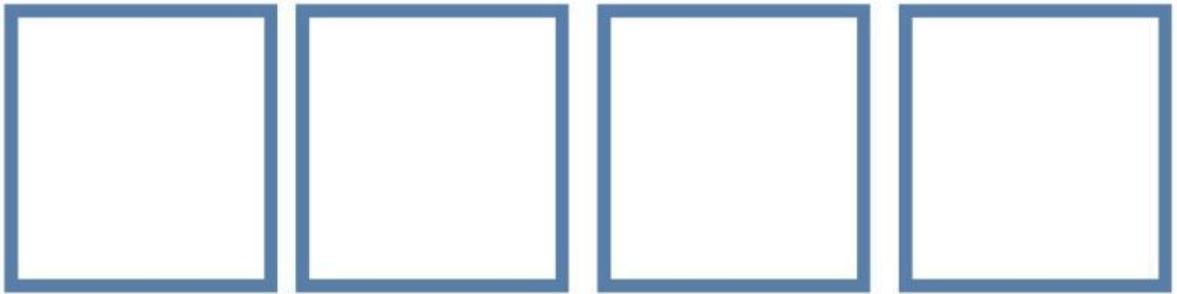
--	--	--	--	--	--

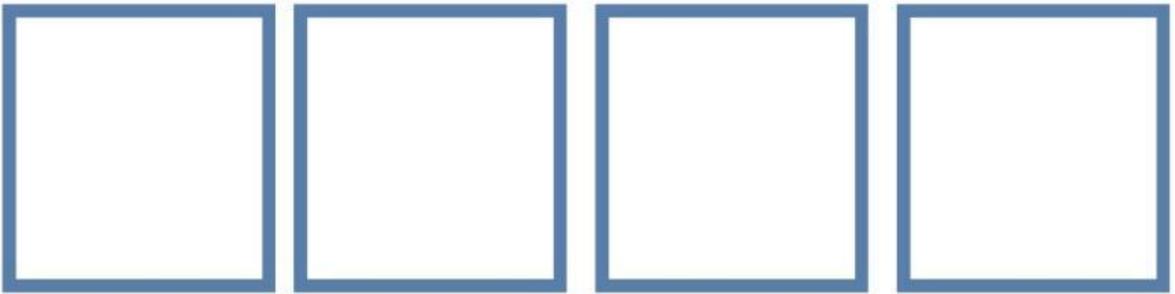


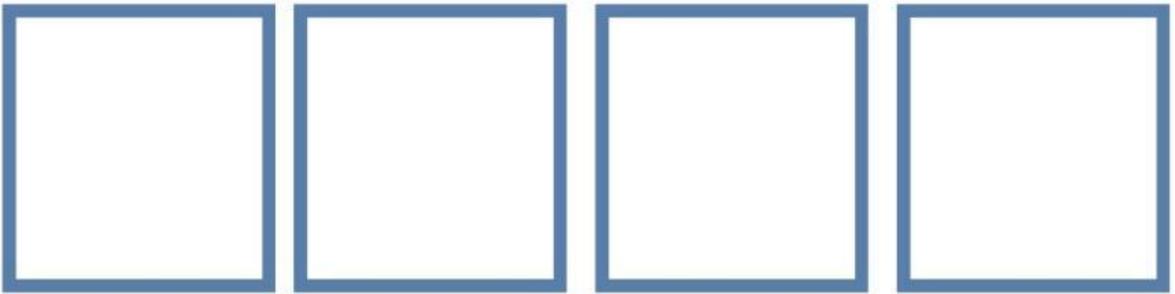
Cuenta y rodea cuántas letras tiene.

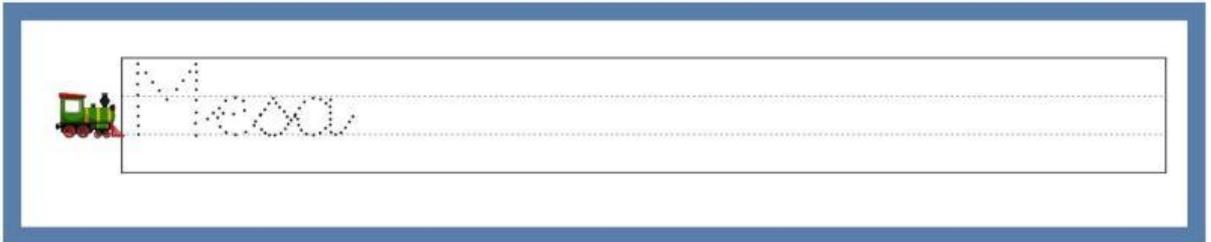
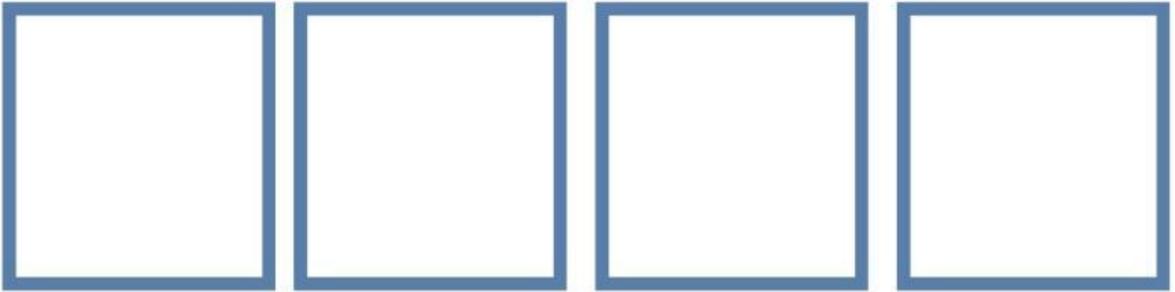
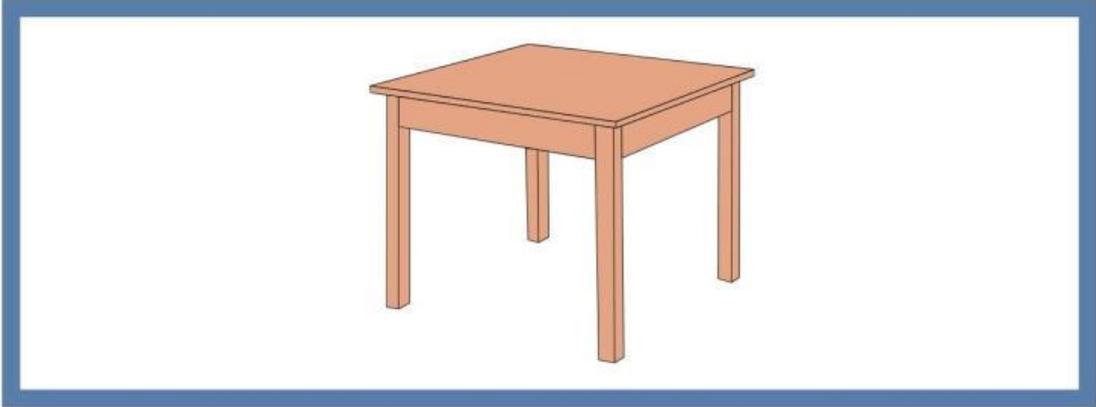
1 2 3 4 5 6

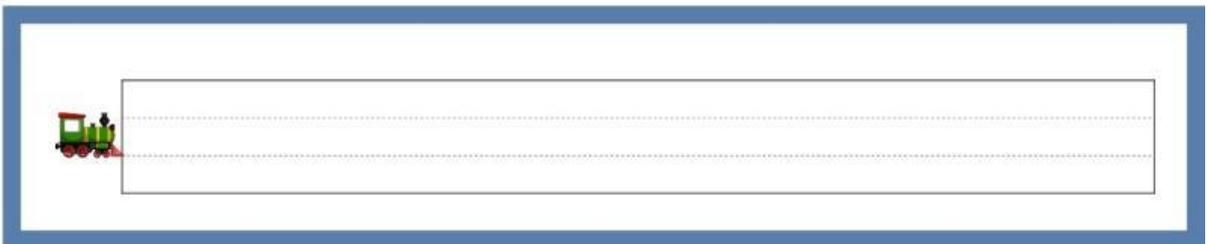
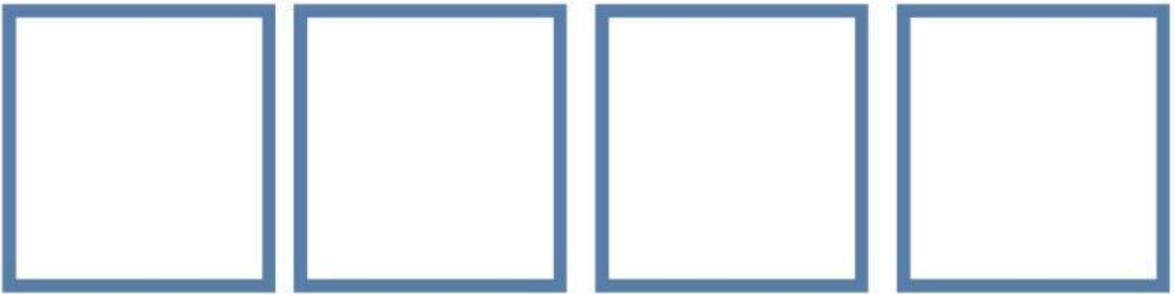


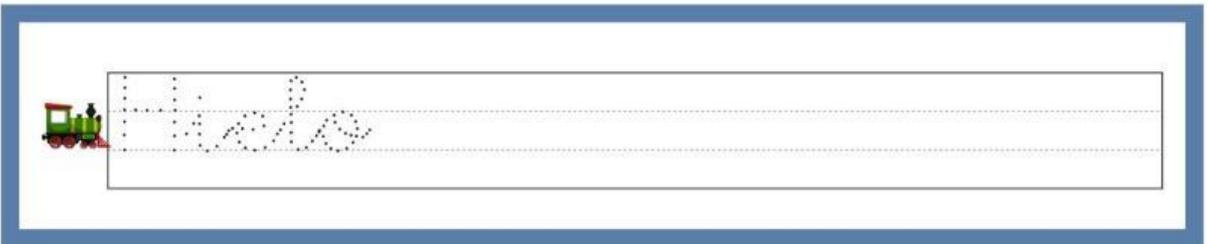




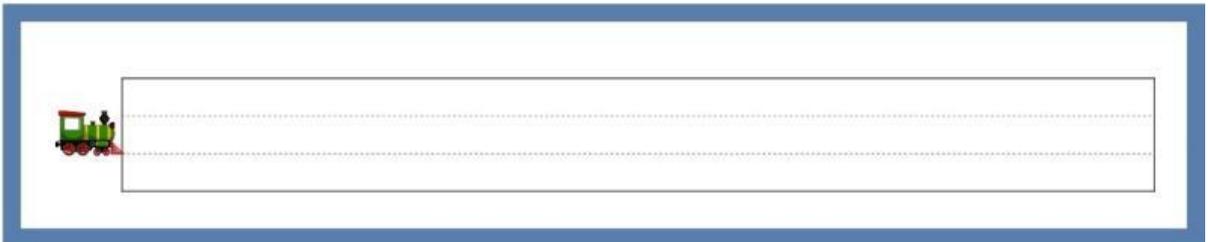




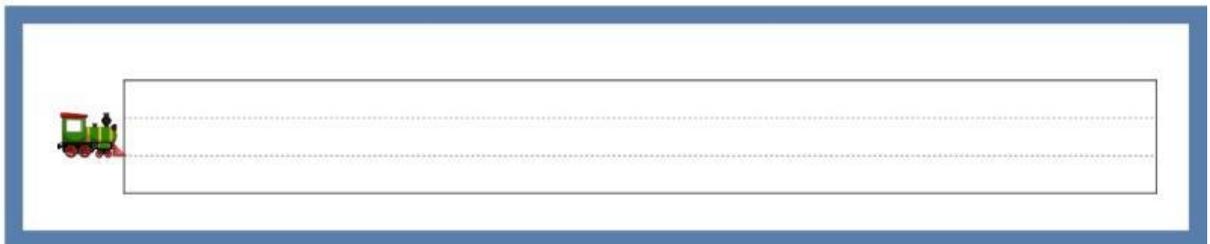


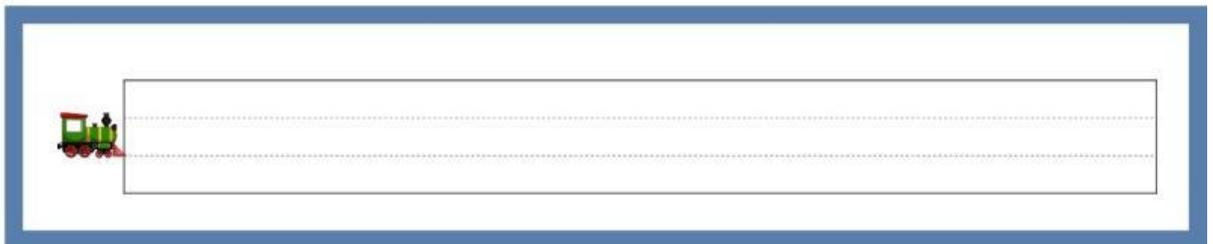
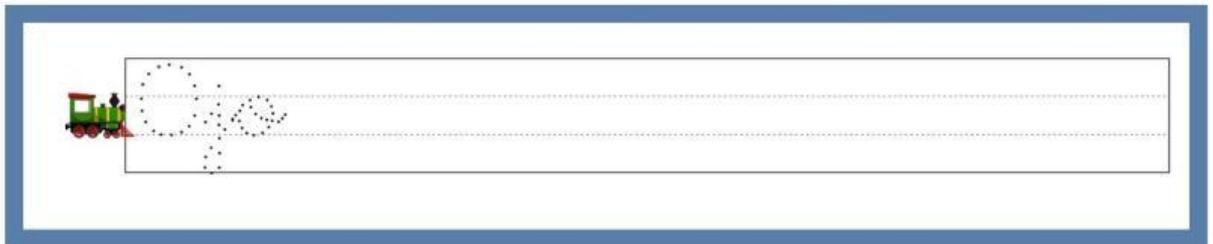
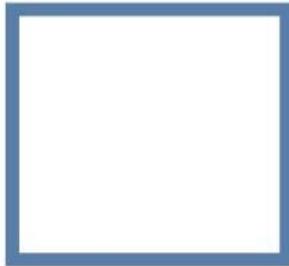
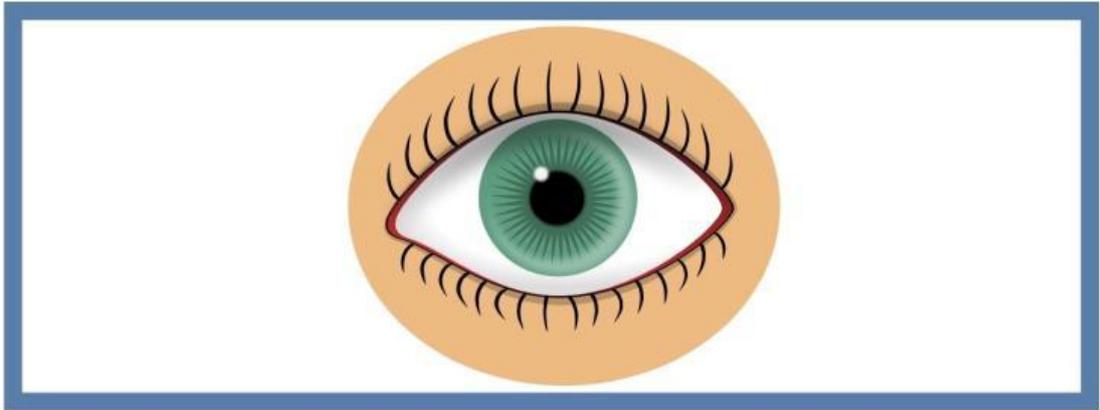


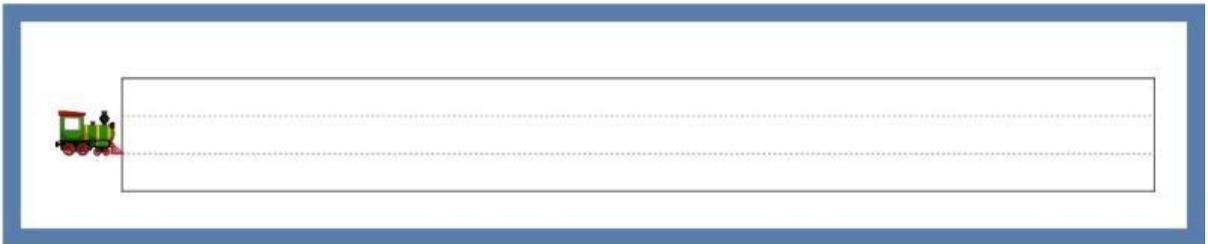
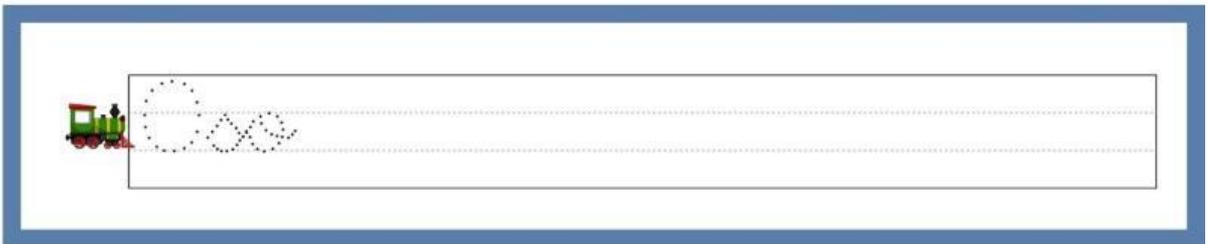
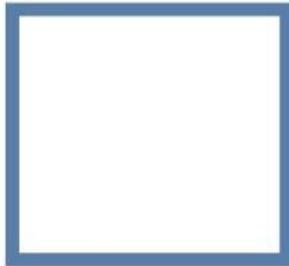


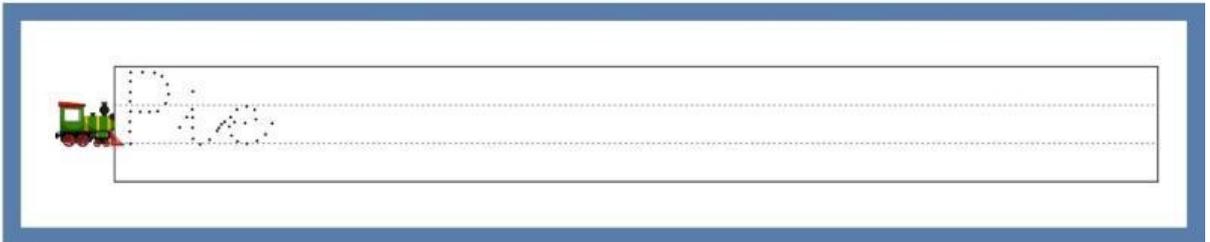
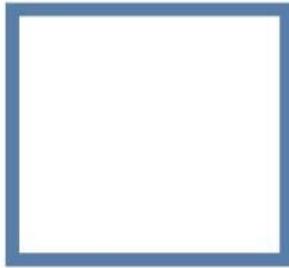














 P  
P o n u





¿Cuántas letras hay?

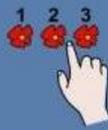
NARANJA



2

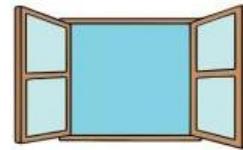
3

7



¿Cuántas letras hay?

VENTANA



3

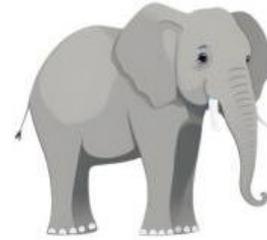
7

5



¿Cuántas letras hay?

ELEFANTE



2

8

7



¿Cuántas letras hay?

NUBE



2

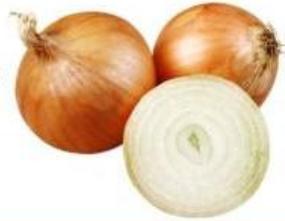
4

3



¿Cuántas letras hay?

C EBOLLA



3

7

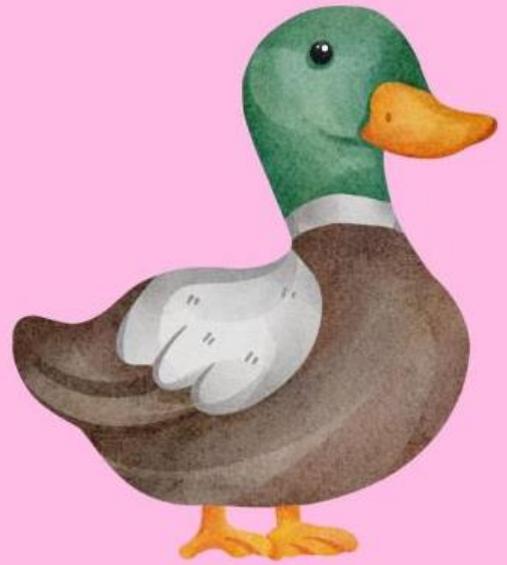
5

⇒ [Recursos para trabajar la letra y la sílaba 2.](#) -Fuente: Elaboración propia



**CA**

**SA**





⇒ [Tarjetas comprensión lectora.](#) -Fuente: Elaboración propia



El niño baila con su amigo.

La niña ve una mariposa.

El niño está comiendo.



La niña está comprando tomates.

El niño está gritando.

La niña está durmiendo.



El oso tiene una corona.

El oso está cocinando.

El oso tiene una estrella.



El bote tiene dos lápices.

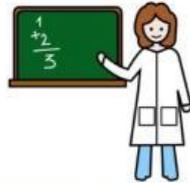
El bote tiene cinco lápices.

El bote tiene tres lápices.

⇒ [Llavero lectoescritor trabadas.](#) -Fuente: Elaboración propia



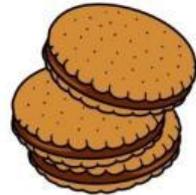
.....ofesora



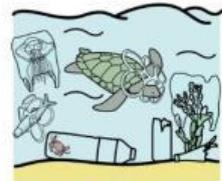
.....do



sor.....sa



.....mero



⇒ [Recurso formar oraciones](#). -Fuente: Elaboración propia





La

niña

baila

ballet

El

niño

juega

La

abuela

cocina

El

perro

bebe

agua

El

oso

come

miel

El

bebé

duerme

⇒ Recurso la descripción. -Fuente: Elaboración propia



Es un niño pelirrojo  
y con el pelo rizado  
y lleva una  
camiseta verde.

Es una niña con el  
pelo rubio, lleva dos  
coletas,  
y su camiseta es  
verde y morada.

Es un niño con la  
piel morena,  
tiene el pelo rizado  
y negro  
y su camiseta es  
roja.

Es un niño con  
el pelo marrón,  
lleva gafas y  
una camiseta  
amarilla.

Es una niña con el  
pelo marrón, lleva  
dos coletas y tiene  
flequillo.  
Su camiseta es de  
color verde  
y tiene estrellas.

Es una niña con  
el pelo marrón,  
lleva dos coletas.  
Su camiseta es  
verde y sonríe.

Es una niña con  
el pelo rubio,  
lleva dos trenzas,  
tiene la piel clara y  
su camiseta es azul.

Es una niña con  
el pelo negro,  
está riéndose.  
Lleva una diadema  
y una camiseta de  
rayas.

⇒ **Recurso manipulativo el adjetivo. -Fuente: Arasaac**

Bonita	Pequeño	Delgada
Roto	Alta	Dulce
Rojo	Alegre	Frío
Fuerte	Triste	Redonda
Grande	Sucio	Trabajador

Autor pictogramas: Sergio Palao. Origen: ARASAAC (<https://arasaac.org/>). Licencia: CC (BY-NC-SA). Autora: @lanubedelasideas



**ADJETIVOS**

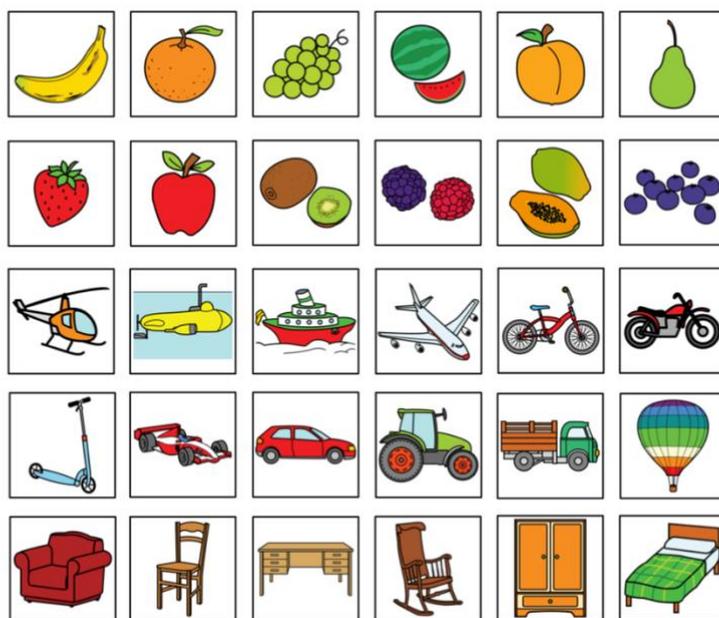
					
					
					
					
					

Autor pictogramas: Sergio Palao. Origen: ARASAAC (<https://arasaac.org/>). Licencia: CC (BY-NC-SA). Autora: @lanubedelasideas



⇒ Recurso manipulativo campos semánticos. -Fuente: Elaboración propia





#### 4.7. Evaluación de la propuesta

La evaluación supone una estrategia clave a la hora de aplicar una propuesta de intervención, ya que nos permite obtener información relevante sobre el progreso del alumno, conociendo el impacto que la propuesta de intervención ha tenido sobre su proceso de aprendizaje y, además, nos permite determinar el valor de la propuesta.

Para Rodríguez Sanmartín (2016) la evaluación es una actividad sistemática, continua e integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo, mediante el conocimiento, lo más exacto posible del alumno, de dicho proceso y de todos los factores que intervienen en el mismo.

A partir de esta definición podemos afirmar que la evaluación es un proceso esencial que persigue la obtención de la información necesaria que nos permita emitir juicios de valor y tomar las decisiones oportunas, mejorando el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la actualidad, el ámbito de la evaluación es mucho más amplio de lo que era hace unas décadas, yendo mucho más allá de lo cuantitativo y abarcando todos los elementos implicados

en el proceso educativo. Por ello, a la hora de evaluar se llevará a cabo, por un lado, una evaluación rigurosa de la propuesta de intervención, gracias a la cual podremos conocer la viabilidad, efectividad y limitaciones de la intervención.

El hecho de que el docente lleve a cabo una evaluación exhaustiva y detallada de la intervención tras su aplicación será determinante para poder conocer el valor real que supone la propuesta, la viabilidad de su puesta en marcha en un aula ordinaria, las limitaciones encontradas y los aspectos que se deben mejorar y tener en cuenta de cara a futuras aplicaciones de la intervención. Esta evaluación será posible gracias al diseño de una rúbrica de la que el docente dispondrá y que permite recoger los aspectos más relevantes a evaluar de cara a valorar y mejorar esta propuesta de intervención. Esta rúbrica está graduada con puntuaciones del 4 al 1, en la que, 4 hace referencia a que el ítem descrito se ha logrado completamente y 1 permite indicar que el ítem descrito no se ha logrado y no corresponde con lo que plantea la propuesta de intervención.

INDICADORES	RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA				
	4	3	2	1	PROPUESTAS DE MEJORA
La propuesta responde a las necesidades educativas del alumno.					
La intervención permite al alumno progresar en el aprendizaje lectoescritor.					
Los recursos humanos disponibles contribuyen a la correcta aplicación de la intervención y al progreso del alumno en el aula ordinaria.					
La propuesta permite prestar atención a todos los alumnos ubicados en el aula ordinaria.					
La propuesta plantea objetivos alcanzables y realistas.					

La intervención propone estrategias metodológicas que contribuyen a la consecución de los objetivos.					
La intervención permite que el alumno con TEA aprenda en un entorno estructurado.					

**Tabla 6.** Rúbrica de evaluación de la propuesta.- **Fuente:** Elaboración propia

Por otro lado se evaluará al alumno antes, durante y después de aplicar la propuesta, valorando aspectos como la conciencia silábica, su comprensión lectora, el ritmo lector, periodos atencionales con el objetivo de valorar el impacto de la propuesta en el proceso lectoescritor del alumno. Para ello, utilizaremos la evaluación formativa, que gracias a la recogida de información continua y sistemática a través de la observación nos permitirá ir registrando el progreso del alumno durante el proceso de aprendizaje. Este tipo de evaluación nos permitirá proporcionar una retroalimentación ajustada al alumno, ayudándonos a guiar el aprendizaje del niño tomando las medidas oportunas en cada momento del proceso.

Además, utilizaremos también la evaluación sumativa, que nos permitirá llevar a cabo una reflexión guiada junto al alumno que le permita observar su progreso e identificar sus puntos de mejora, iniciándose en los procesos de autoevaluación y adquiriendo competencias relacionadas con la autocrítica que permitan al alumno valorar sus fortalezas y debilidades durante el acto educativo.

Para poder recoger la información obtenida durante el proceso de evaluación del alumno, el docente dispondrá de un cuaderno de observaciones y de una rúbrica que permita valorar el progreso del alumno en aquellos aspectos que se espera que se produzca una mejora sustancial gracias a la aplicación de la intervención.

INDICADORES	RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNO			
	EXCELENTE (4)	BIEN (3)	REGULAR (2)	MAL (1)
Muestra autonomía a la hora de realizar las actividades.				
Realiza segmentación silábica.				
Diferencia los sonidos de las letras.				
Sus periodos atencionales son más amplios.				
Conoce conceptos básicos del área de Lengua.				
Comprende lo que lee.				
Lee palabras y oraciones sencillas.				
Realiza una escritura legible.				
Solicita ayuda cuando la necesita.				
Expresa sus ideas ayudándose de apoyos visuales.				

**Tabla 7.** Rúbrica de evaluación para el alumno.- **Fuente:** Elaboración propia

Con el objetivo de conocer el grado de satisfacción del alumno con dicha propuesta y que sea capaz de expresar las sensaciones que le ha producido cada tarea se propone que, de una manera atractiva y ajustada a sus necesidades educativas el alumno, puntualmente, durante el desarrollo de la propuesta lleve a cabo una serie de autoevaluaciones que nos permitan conocer cómo se siente él con su trabajo, cuál es su percepción ante las actividades y recursos planteados y qué emociones experimenta al trabajar con los materiales elaborados. Para ello, el docente se apoyará en el siguiente material, que ayudará a guiar el diálogo con el alumno y a que pueda expresar el grado de satisfacción correspondiente a cada actividad planteada.

**AUTOEVALÚO MIS TAREAS**

**Tabla 8:** Material de autoevaluación para el alumno. -Fuente: Elaboración propia

Por último, es fundamental tener en cuenta que la evaluación es un proceso continuo que nos será de gran utilidad en el momento en el que esta propuesta se desarrolle en el aula ordinaria, ya que nos permitirá identificar sus fortalezas y debilidades, haciendo posible mejorar la calidad de la propuesta y, por tanto, garantizando que la intervención multiplique las oportunidades de aprendizaje en el aula ordinaria.

## 5.CONCLUSIONES

La elaboración de este Trabajo de Fin de Grado pone fin a cinco años de formación como docente, suponiendo el broche final de una etapa en la que he crecido no solo a nivel profesional sino también personal. Al comenzar este trabajo estaba segura de que quería asumir la tarea de elaborar una propuesta realista que permitiese la inclusión del alumnado con autismo en el aula ordinaria y que diese respuesta a las necesidades de aprendizaje a las que se enfrenta este alumnado al iniciarse en el aprendizaje de la lectoescritura.

Tras haber finalizado esta propuesta de intervención resulta oportuno establecer las conclusiones que nos permiten analizar el valor de la propuesta. Para ello es necesario tener en cuenta y analizar en qué medida la propuesta diseñada da respuesta a los objetivos planteados y, por tanto, responde a las necesidades del alumno.

En primer lugar se procede a realizar una previsión de resultados que se esperan obtener al aplicar la intervención en el aula ordinaria, estos resultados nos permiten enunciar aquellos aspectos en los que el alumno mejoraría notablemente.

Se espera que, la intervención sistemática en conciencia silábica permita al alumno llevar a cabo aprendizajes significativos en el área de lectoescritura, produciéndose grandes avances que nos permitan afirmar que los niños con TEA son capaces de:

- Desarrollar la ruta fonológica.
- Segmentar silábicamente.
- Adquirir fluidez y entonación lectora.
- Progresar en comprensión lectora.
- Adquirir ritmo lector.
- Ser autónomos en las tareas.
- Realizar una escritura legible.

Se espera que, mediante la aplicación de la propuesta, se fomente la inclusión, eliminando los tiempos que el alumno con TEA pasa fuera del aula ordinaria.

Por otro lado, se prevee que los recursos y materiales que conforman esta propuesta supongan una herramienta de utilidad a múltiples docentes de niños TEA en el aula ordinaria,

contribuyendo a la mejora de la calidad del aprendizaje lectoescritor del alumnado con TEA, objetivo principal que tenía el presente Trabajo de Fin de Grado.

Al no haber aplicado la propuesta en el aula ordinaria, el riguroso estudio del Trastorno del Espectro del Autismo llevado a cabo para elaborar la fundamentación teórica de este trabajo, nos permite establecer supuestos acerca de la viabilidad y las limitaciones propias de la intervención.

Basándonos en las aportaciones teóricas de los diferentes autores, considero que podríamos calificar la intervención como viable, ya que consigue prestar los apoyos y recursos necesarios para que puedan producirse avances significativos en el área de Lengua y lectoescritura en un entorno educativo que da respuesta a sus necesidades, encajando con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y con la normativa educativa vigente. Por ello, esta intervención podría ser aplicable en un aula ordinaria realizando los cambios oportunos con el objetivo de ajustarse a las metodologías y al funcionamiento de dicho centro educativo.

Entre las limitaciones que pueden surgir al poner en práctica esta intervención es importante destacar que, esta propuesta no se puede generalizar a todos los niños con Trastorno del Espectro del Autismo ya que, es esencial recordar que dentro de dicho trastorno cada niño puede presentar unas características y unas necesidades educativas totalmente diferentes a las que el alumno para el que esta propuesta ha sido diseñada. En ese caso, se deberían hacer las modificaciones oportunas con el fin de conseguir una propuesta adaptada a las necesidades e intereses de cada alumno, permitiendo que gracias a ella el alumno llevase a cabo aprendizajes de calidad dentro del aula ordinaria.

Por último, a nivel personal esta propuesta ha supuesto para mí un reto y una aventura que jamás olvidaré, llegar hasta aquí no ha sido fácil y ha requerido del riguroso análisis y estudio teórico acerca de este trastorno, sin embargo, hoy puedo decir que todo ese esfuerzo ha valido la pena. Inicié mi carrera como docente con el fin de poder ayudar a niños y niñas con necesidades educativas prestando oportunidades de aprendizaje y permitiendo el acceso a una educación de calidad, hoy, a un paso de poner fin a esta etapa, me llena de orgullo poder aportar al mundo educativo un pequeño grano de arena mediante la elaboración de esta

propuesta, y deseo que gracias a ella, muchos docentes puedan contribuir a abrir la puerta al alumnado con Trastorno del Espectro Autista al mundo mágico de la lectoescritura.

## 6.ANEXOS

### ANEXO 1: Horario del aula

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9.00-10.00	Mates	Lengua	Mates	Lengua	Inglés
10.00-11.00	E.Física	Inglés	Lengua	Inglés	Naturales
11.00-11.30					
11.30-12.30	Lengua	Arte	Sociales	Inglés	Lengua
12.30-13.00	Naturales	E.Física	Naturales	Mates	Música
13.00-15.00					
15.00-16.00	Religión	Música	Relajación	Sociales	Juego libre
16.00-17.00	Sociales	Relajación	Arte	Religión	Juego libre

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 2: Horario del aula con pictogramas

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-10:00					
10:00-11:00					
11:00-11:30					
11:30-12:30					
12:30-13:00					
13:00-15:00					
15:00-16:00					
16:00-17:00					

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 3: Apoyo visual para mesa de trabajo

# DIEGO

Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh Ii Jj Kk Ll Mm Nn

Ññ Oo Pp Qq Rr Ss Tt Uu Vv Ww Xx Yy Zz

## SECUENCIA DE TAREAS

1°

2°

3°

4°

5°

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 4: Panel de anticipación



Fuente: Elaboración propia

ANEXO 5: Apoyo visual. Instrucciones



Fuente: Pinterest

ANEXO 6: Normas del aula



Fuente: Arasaac

ANEXO 7: Agenda adaptada

A continuación, se incluye el link que permite el acceso al recurso completo <https://drive.google.com/file/d/1mRafOoml42Kbe6FfCY6Af-ugHUdxmLdW/view?usp=sharing>

**HOYES**

LUNES  L  M  X  J  V  S  D

MARTES  L  M  X  J  V  S  D

MIÉRCOLES  L  M  X  J  V  S  D

JUEVES  L  M  X  J  V  S  D

VIERNES  L  M  X  J  V  S  D

**NÚMERO**  7  6  8  2  3  4  1

**AÑO**

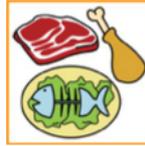
**TIEMPO**

**ESTACIÓN**

Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA)  
Autor: Mª Jesús Fernández Guillén @a través de mis sentidos EDITADO CAUVA EDUCACIÓN



PRIMER PLATO:



SEGUNDO PLATO:



POSTRE:

Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA) Autora: M<sup>a</sup> Jesús Fernández Guillén . @a\_traves\_de\_mis\_sentidos.

Fuente: Arasaac

## 7.BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association. (2024). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5a ed., revisada). Editorial Médica Panamericana.

Autismo diario. (2011). El método TEACCH. *Autismo diario*.

BOCM (2022) DECRETO 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria. BOCM núm 169.

Bleuler, E. (1911). *Demencia Precoz. El grupo de las Esquizofrenias*. Buenos Aires: LumenHormé.

Gándara, C. (2013). Intervención temprana basada en Teacch para alumnos con Tea escolarizados. Instituto Psicopedagógico EOS Perú Revista Digital EOS PERÚ Rev. digit. EOS Perú, 2, 79.

García-Franco, A., Alpizar-Lorenzo, O. A., & Guzmán-Díaz, G. (2019). *Autismo: Revisión Conceptual*. Boletín Científico De La Escuela Superior Atotonilco De Tula, 6(11), 26-31. <https://doi.org/10.29057/esat.v6i11.3693>

González-Mercado, Y. M., Rivera-Martínez, L. B., & Domínguez-González, M. G. (2016). Autismo y evaluación. *Ra Ximhai*, 12(6), 525-533.

LG, A. (2016). SPELL: un marco para la intervención. *Las gafas para ver azul*.

López, S., Rivas, R.M y Taboada, E.M. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (3), 555-570.

Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.

Rogers, S. J., Dawson, G., & Vismara, L. A. (2018). *Atención temprana para su niño o niña con autismo: cómo utilizar las actividades para enseñar a los niños a conectar, comunicarse y aprender*. Autismo Ávila.

Rutter, M., Le Couteur, A., & Lord, C. (2006). ADI-R: entrevista para el diagnóstico del autismo-revisada. TEA.

Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Revista Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29. <https://doi.org/10.1007/bf01531288>