

Aprendizaje de la lectura y escritura en personas con Trastorno del Espectro Autista: percepción de las familias

Learning to read and write in people with autism spectrum disorder: perception of families

Esther Moraleda-Sepúlveda y Nadia Loro-Vicente

Dpto. Psicología Experimental, Procesos Cognitivos y Logopedia.
Universidad Complutense de Madrid
esmora01@ucm.es

© The Author(s) 2025

Vol. 18 N.º 1, junio 2025 ;

Fechas recepción : 20/11/2024

Fecha Aceptación: 30/05/2025

Como citar este artículo:

Moraleda-Sepúlveda, E. y Loro-Vicente, N (2025) Aprendizaje de la lectura y escritura en personas con Trastorno del Espectro Autista: percepción de las familias. *Revista Educación Inclusiva*. Vol 18, nº 1, pp. 161-198

Resumen

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que afecta diversas áreas, pudiendo ser la lectoescritura una de ellas. Es fundamental identificar estas dificultades para poder desarrollar programas de intervención adecuados a las necesidades de la población. Para ello, puede resultar de utilidad la opinión de las familias, ya que aportan información relevante sobre los procesos de aprendizaje de lectoescritura de sus familiares con TEA, a la par que participan en los mismos. Por tanto, el objetivo del presente trabajo fue conocer el proceso de aprendizaje y las características de lectura y escritura que presentan las personas con TEA desde el punto de vista de las familias, empleando para ello un cuestionario en formato online. Finalmente, se analizan un total de 55 respuestas, cuyos resultados ponen de manifiesto la existencia de barreras en la adquisición y posterior desarrollo de la lectura y la escritura de las personas con TEA. Pese a ello, cabe destacar que la bibliografía consultada para la comparación posee resultados contradictorios, lo que parece ser consecuencia de la propia heterogeneidad del trastorno. Por ello, sería necesario llevar a cabo futuras investigaciones que se focalicen, por ejemplo, en comprobar si existen diferencias en la forma en que los padres de niños con TEA perciben las habilidades de lectura y escritura de sus hijos en función de su nivel de apoyo, lo que permitiría elaborar planes de intervención del lenguaje escrito específicos.

Palabras clave: escritura, lectura, perspectiva de la familia, Trastorno del Espectro Autista.

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder that affects various areas, including reading and writing. It is essential to identify these difficulties in order to develop intervention programs appropriate to the needs of the population. To do so, the opinion of families can be useful, since they provide relevant information about the reading and writing learning processes of their relatives with ASD, while also participating in them. Therefore, the objective of this work was to find out about the learning process and the reading and writing characteristics of people with ASD from the point of view of the families, using an online questionnaire. Finally, a total of 55 responses were analyzed, the results of which reveal the existence of barriers in the acquisition and subsequent development of reading and writing in people with ASD. Despite this, it should be noted that the bibliography consulted for comparison has contradictory results, which seems to be a consequence of the heterogeneity of the disorder itself. Therefore, it would be necessary to carry out future research that focuses, for example, on checking whether there are differences in the way in which parents of children with ASD perceive their children's reading and writing skills based on their level of support, which would allow for the development of specific written language intervention plans.

Key words: Autism Spectrum Disorder, family perspective, reading, writing.

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) puede definirse como un conjunto heterogéneo y complejo de dificultades que se dan durante el neurodesarrollo, y que poseen un carácter persistente y duradero (Buffle y Naranjo, 2021; Posada de la Paz y Canal-Bedia, 2021). Este trastorno se caracteriza por dificultades de comunicación e interacción social en varios contextos, así como por la presencia de patrones repetitivos y restrictivos de comportamiento, actividades e intereses, como rasgos principales (American Psychological Association, 2013). A su vez, suelen presentar dificultades en teoría de la mente, funciones ejecutivas, coherencia central débil y en el lenguaje (Kimhi et al., 2024), lo que influirá en habilidades como la lectura y la escritura, y, por tanto, tendrá una influencia sobre su éxito académico, su nivel social y ocupacional, y podrá derivar en un menor acceso a la universidad o una mayor tasa de desempleo en la etapa adulta (Kimhi et al., 2023; Zajic et al., 2021; Tárraga-Mínguez et al., 2021).

La lectura y la escritura son habilidades distintas, recíprocas e interrelacionadas entre sí, que se basan en habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales similares (Fitzgerald y Shanahan, 2000; Shanahan, 2006, 2015; Zajic et al., 2020). En cuanto a la primera de ellas, la lectura es una habilidad compleja que necesita tanto habilidades lingüísticas como cognitivas para poder llevarse a cabo (Nilsson, 2022), y cuenta con dos componentes principales: la decodificación de los símbolos del texto y la comprensión del mensaje transmitido (Kimhi et al., 2023; Pasqualotto et al., 2024), que se apoyan en otras habilidades cognitivas esenciales como son la atención, la capacidad

de llevar a cabo procesos inferenciales, el conocimiento sintáctico o el nivel de vocabulario, entre otras (Kim, 2015).

Las personas con TEA presentan una gran variabilidad en el desarrollo de la lectura, y la afectación de este área puede relacionarse de forma directa con la gravedad de la sintomatología presentada (Ribeiro et al., 2021; Roch et al., 2021). Se han definido varios perfiles lectores dentro de dicha población, pudiéndose encontrar personas con bajo rendimiento en lectura general, con puntuaciones inferiores a las esperadas en lectura de palabras y comprensión del texto; el grupo de lectores hábiles, que se encuentran dentro de la media en lectura; y el grupo de lectores hiperléxicos, cuyas dificultades se centran en la comprensión del texto (McIntyre et al., 2017; Åsberg et al., 2018; Robertson, 2019).

Dentro de los marcos explicativos de estas dificultades, se ha estudiado diversas alteraciones asociadas con el TEA, como es el caso de las dificultades en funciones ejecutivas, ya que estas se encuentran ligadas a la comprensión del lenguaje, y por tanto a la comprensión lectora (Lee et al., 2023), permitiendo a la persona llevar a cabo la conexiones entre la información del texto y la previamente conocida, el monitoreo de su propia comprensión o la síntesis del contenido leído, entre otras (Ribeiro et al., 2021), por lo que su afectación puede alterar capacidades como la organización, planificación y procesamiento activo de la información durante la lectura de un texto (Singh et al., 2021).

En cuanto a la teoría de la mente, estudios como el realizado por Tong et al. (2019, como se citó en Lee et al., 2023), indican que los déficits presentes en este área implican dificultades en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora acordes a la edad del paciente. La alteración de este parámetro hace que se encuentren dificultades en la comprensión inferencial de la información aportada por el texto, tales como las acciones o pensamientos de los personajes reflejados en este (Bednarz et al., 2017). Por otro lado, la presencia de coherencia central débil en personas con TEA conlleva dificultades en la inclusión de detalles al texto general, centrándose usualmente en detalles concretos y dejando a un lado el procesamiento global del escrito, lo que dificulta su comprensión (Kimhi et al., 2023; Jolliffe y Baron-Cohen, 1999). Por último, en relación al modelo o visión simple de la lectura (que determina que las dificultades de lectura se deben a problemas en la decodificación, en la comprensión lingüística, o a una combinación de ambas dificultades) (Chan et al., 2022; Davidson, 2021), de forma típica se ha definido como las personas con TEA presentan unas cualidades de decodificación adecuadas,

pero alteraciones consistentes en la comprensión lingüística de la lectura (Singh et al., 2021).

En relación a la escritura, esta se corresponde con una habilidad compleja en la que intervienen multitud de procesos, siendo necesaria la coordinación de la mecánica de la escritura (que implica la combinación de habilidades de coordinación visomotora, planificación motora, habilidades cognitivas y perceptivas, así como sensibilidades táctiles y cinestésicas), el contenido y la organización (Finnegan y Accardo, 2018; Asaro-Sadler, 2016). Las personas con TEA cuentan con alteraciones en diversos niveles de la expresión escrita, entre los que se encuentran dificultades en la longitud del texto, legibilidad del mismo, grafismo, ortografía, velocidad de escritura o composición de la estructura textual (Finnegan y Accardo, 2018), y algunos estudios muestran cómo en torno al 17% de los niños con TEA no son capaces de producir textos de forma independiente (Hilvert et al., 2019). Estas dificultades derivan de características que pueden presentarse dentro del Trastorno del Espectro Autista, como las alteraciones en motricidad fina o velocidad visomotora (que pueden derivar en textos breves e ilegibles) o las dificultades y alteraciones en el lenguaje (que pueden actuar como base para producir errores a nivel ortográfico, sintáctico y semántico en la construcción del texto, y presentarse habilidades de escritura narrativas limitadas) (Baixauli et al., 2020; Accardo et al., 2020).

En relación a las funciones ejecutivas, las dificultades de esta población en áreas como la planificación, la autogestión o las estrategias inapropiadas de afrontamiento a desafíos, presentan una influencia sobre la eficacia de la escritura (Asaro-Sadler, 2016), así como las dificultades en flexibilidad cognitiva, atención o el nivel de memoria de trabajo verbal también han probado tener una influencia sobre la escritura en personas con TEA (Hilvert et al., 2019).

Las alteraciones de la población TEA en teoría de la mente supondrá complicaciones a la hora de comprender y entender el conocimiento compartido entre el lector y el escritor, afectando en la coherencia y relevancia informativa de los contenidos del texto desarrollado, influyendo en la calidad de la composición escrita, dando lugar a ideas confusas, poco desarrolladas o con escasa coherencia y cohesión (Baixauli et al., 2020), pudiendo también implicar dificultades en la expresión escrita de sentimientos o pensamientos (Brown y Klein, 2011).

Por tanto, resulta de vital importancia conocer y comprender las características de esta población en relación a la lectoescritura, de forma que este conocimiento habilite a

la planificación de intervenciones basadas en la evidencia y adecuadas a las necesidades de estas personas, resultando en una mayor efectividad de las mismas.

Por otro lado, el hecho de obtener información del entorno cercano de esta población, como es el caso de la familia, supondrá un foco de interés para conocer los apoyos con los que estas personas cuentan para su alfabetización, ya que las familias poseen una gran cantidad de información sobre los procesos de aprendizaje de sus familiares con TEA, desempeñando un papel clave en los mismos (O’Leary et al., 2019).

Es por ello, que el objetivo de este trabajo es conocer el proceso de aprendizaje y las características de lectura y escritura que presentan las personas con TEA desde el punto de vista de las familias.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra total estuvo compuesta por un total de 55 respuestas, de las cuales el 83.6% pertenece a madres de personas con TEA (46 personas), el 12.7% a padres (7 personas) y el 3.6% a las propias personas con TEA (2 personas). De forma específica, el grupo de madres posee hijos con edades entre los 4 años y los 18 años, con una media de edad de 11.8 años. El grupo de padres, por su parte, comprende personas con edades entre los 4 y los 19 años, con una media de 13 años de edad. Por último, el grupo de personas con TEA cuenta con las dos personas de mayor edad (26 y 38 años), mostrando una media de 32 años en dicho grupo. El grupo total de participantes cuenta con una media de edad de 12.69 años. En relación al sexo, el 83.6% de los participantes familiares indican que las personas con TEA son varones (46 personas), y el 16.4%, es decir, 9 de ellas, mujeres.

En relación a las características de la muestra, y en cuanto al tipo de escolarización actual de las personas con TEA, el 58.2% han llevado a cabo una escolarización a tiempo completo en Centro Ordinario, el 29.1% han asistido a un Centro Ordinario con asistencia a Aula de Apoyo, el 5.4% a un Centro Específico o Educación Especial, 1.8% a un Centro Ordinario con Aula Específica, el 1.8% a la universidad, el 1.8% se encuentra realizando en la actualidad un curso laboral y el 1.8% indica que ya ha finalizado en la actualidad sus estudios universitarios y se encuentra trabajando.

En cuanto al curso actual de estudios en el que se encuentra la persona con TEA según la información de las familias, el 16.4% se encuentran cursando Educación

Infantil. Seguidamente, el 24.9% pertenecen al ciclo de Educación Primaria y el 19.9% a Educación Secundaria. El porcentaje restante (38.8%) se encuentran en cursos posteriores.

En cuanto al diagnóstico de TEA, el 98.8% de los encuestados indicó poseer el diagnóstico de su familiar, a excepción de una persona del grupo de personas con TEA que responde por sí misma que indica encontrarse en la actualidad en espera de la resolución del diagnóstico. El 40% poseen un Grado 1 de TEA, el 18.2% un Grado 2, el 5.5% un Grado 3 y el 36,3% indica no estar segura del Grado que posee.

En referencia a la presencia de discapacidad intelectual, el 16.4% indican sí poseer un diagnóstico de la misma, el 69.1% (38 personas) no presentarlo y el 14.5%, no estar seguros de ello. A su vez, en relación a la existencia de comorbilidades con otras condiciones, 23.6% indica sí poseerlas, el 7.3% indican no estar seguras y el 69.1% indican no presentar las mismas.

Finalmente se obtienen 14 respuestas relativas a diagnósticos comórbidos, encontrándose de forma predominante el diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (en el 9.1% de los participantes totales), el 1.8% indica estar a la espera de recibir dicho diagnóstico, así como se registra su aparición junto con dislexia (3.6%) o clasificaciones en el lóbulo frontal y sordera en el oído izquierdo (1.8%). Por otro lado, el 1.8% indica presentar trastornos de la coordinación motora, el 1.8% Trastorno por Déficit de Atención sin hiperactividad (TDA), el 1.8% retraso general del desarrollo, el 1.8% presenta epilepsia refractaria y displasia cortico focal, y, finalmente, el 1.8% refiere la presencia de asma.

En relación a las terapias que han recibido o se encuentran recibiendo las personas con TEA, el 52.7% indica haber recibido tratamiento psicológico, el 47.3% terapia, el 40% terapia ocupacional, el 12,7% acude a servicios de pedagogía, el 10.9% a terapias de habilidades sociales, el 5.5% a atención temprana, el 5.5% a terapia musical o musicoterapia, el 1.8% a terapias relacionadas con la alimentación, el 1.8% a psicomotricidad, el 1.8% a estimulación sensorial, el 1.8% a equinoterapia, el 1.8% a neurofeedback y el 5.5% indica que la persona no asiste a ninguna terapia. En cuanto a la duración de estas terapias, se obtiene variedad de periodos temporales, comprendiendo desde un año hasta 13.5 años, encontrando una media de 5.88 años de recepción de terapias.

2.2. Materiales

Con el objetivo de recabar la información necesaria, se planteó la creación ad hoc de un cuestionario en formato online a través de Google Forms, que pretende recabar la percepción subjetiva que tienen los padres de personas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, sobre el proceso de enseñanza de la lectura y escritura. El mismo consta de un total de 85 preguntas distribuidas en 6 apartados, destinándose el primero de ellos a aportar información al participante sobre el objetivo de la investigación, el tratamiento de datos y a autorizar su participación en la misma. De forma posterior, se pasa a un apartado de datos genéricos, destinado a recabar información sociodemográfica de los participantes y las personas con TEA, así como a un apartado de información genérica sobre el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de esta persona. Los siguientes tres apartados se dedican a reflejar diferentes parámetros de la competencia lectora, la comprensión lectora y la escritura de la persona con TEA, todas ellas medidas por medio de una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta. Finalmente, se abre un apartado de respuesta abierta, destinado a que los participantes aporten opiniones, sugerencias y comentarios sobre la investigación que consideren relevantes. El cuestionario se incorpora en el Anexo 1.

2.3. Procedimiento

Para la realización de este estudio se contactó con distintas asociaciones nacionales por medio de correo electrónico y redes sociales, donde se informó de la intención que tenía el estudio y se les pidió su colaboración para la difusión del cuestionario. Una vez que las asociaciones accedieron a la participación y difusión del mismo con sus asociados, se les envió el cuestionario de forma telemática en formato Google Forms pudiéndose rellenar desde cualquier dispositivo electrónico, con una duración de unos 15-20 minutos aproximadamente.

2.4. Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis de los datos recabados tras el proceso de recolección, se trasladaron los datos de formato Excel a una base de datos de SPSS y se incorporó al programa IBM SPSS Statistic 28.0, donde se procedió a la revisión y corrección de los mismos, obteniendo los estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos.

3. RESULTADOS

Las respuestas aportadas al apartado de preguntas generales sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura describen en el 78.2% de los participantes que sí son capaces de leer, el 10.9% no son capaces, y el 10.9% restantes se encuentran en

proceso de aprendizaje de dicha habilidad. A su vez las edades de inicio de la lectura indicadas varían entre los dos años y los 12, hallándose una media aproximada de 4.61 años entre las respuestas obtenidas a dicha pregunta. En relación a si la persona con TEA es capaz de escribir, el 74.5% indica que sí son capaces, el 9,1% indican que no, el 14.5% indican estar aprendiendo esta habilidad en la actualidad, y el 1.8% especifica que es capaz de hacerlo, pero únicamente en el ordenador; con edades de inicio entre los 2 años y los 12 años, obteniéndose una media de 4.8 años de edad de inicio de dicha habilidad.

El 34.5% de los participantes (familias) refieren que las personas con TEA presentan dificultades en el desarrollo tanto de la lectura como de la escritura, el 23.6% dificultades en la escritura, el 1.8% dificultades en la lectura y el 40% refiere no presentar dificultades en ninguna de ellas. Asimismo, en cuanto a si ambas habilidades se han desarrollado de forma simultánea entre sí, el 69.1% de los participantes aporta una respuesta afirmativa, el 29.1% una respuesta negativa, y el 1.8% refiere no estar seguro de si se han dado simultáneamente. Por otro lado, el 50.9% de las personas indica como el desarrollo de estas habilidades se ha dado a la par que su grupo de edad correspondiente, el 43.6% indican que no ha sido así, y el 5.5% no estar seguros.

Para finalizar este apartado de preguntas, se hace referencia a la adecuación del nivel de las personas con TEA en el desempeño de estas habilidades, encontrándose un 56.4% que indican creer que su nivel de lectura es adecuado para su edad, un 40% que indica que no es adecuado, y un 3.6% que indica no estar seguro. Por su parte, en relación a la adecuación del nivel de escritura, el 40% de los participantes indican que las personas con TEA presentan un nivel adecuado en dicha habilidad, el 49.1% indican no poseerlo y el 10.9% indican no estar seguros de si su nivel es adecuado o inadecuado.

Seguidamente, se pasa al apartado específico de preguntas baremadas por medio de una escala tipo Likert de 5 puntos, siendo 1 - Nada de acuerdo, 2 - Poco de acuerdo, 3 - Algo de acuerdo, 4 - De acuerdo y 5 - Muy de acuerdo. Las respuestas pueden observarse en la Tabla 1.

Tabla 1.

Características de lectura

Ítem	Puntuación media
Conoce el sonido de las letras	4.82
Es capaz de subdividir las palabras en sílabas	4.07
Puede leer en voz alta con continuidad y ritmo	3.63
Es capaz de leer de forma autónoma	3.91
Omite o elimina letras	2.02
Omite o elimina sílabas	1.79
Omite o elimina palabras	1.96
Confunde letras	1.92
Confunde sílabas	2.02
Confunde palabras	1.8
Comete errores en la lectura de palabras que contienen letras similares	1.73
Le cuesta leer pseudopalabras	1.85
Confunde las líneas o se pierde al leer un texto	2.48
Invierte mayor tiempo en la lectura	2.69
Lee habitualmente	3
Tiene interés por la lectura	3.19

Nota: Elaboración propia

En cuanto al tipo de lecturas habituales de la persona con TEA, el 37.7% de los encuestados indican que éstas prefieren la lectura de cuentos, el 35.8% la lectura de libros de narración con independencia del género, el 32.1% indica la lectura habitual de comics o formatos similares, el 11.3% indica la lectura de prensa o similar, el 3.8% la lectura de poesía, el 3.8% indica la lectura de ensayo, el 3.8% la lectura de los libros indicados en el entorno escolar, el 3.8% por medio de información buscada en internet, el 1.9% indica la lectura por medio de redes sociales, el 1.9% indican la lectura de información relativa a los temas de su interés, y, por último, 24.5% indican que la persona con TEA no lee de forma habitual.

A continuación, se realizaron diferentes preguntas en relación al nivel de comprensión lectora que presentan las personas con TEA, tal y como se recoge en la Tabla 2.

Tabla 2.

Características de comprensión lectora

Ítem	Puntuación media
Comprenden oraciones breves	3.88
Comprende oraciones largas	3.63
Comprende textos breves	3.54
Comprende textos largos	3.28
Comprende diferentes tipos de texto	3.18
Es capaz de resumir o explicar sin dificultad lo que ha leído	2.63
Es capaz de extraer las ideas principales del texto	2.61
Es capaz de recordar los detalles del texto leído	3.29
Necesita releer el texto para entenderlo mejor	3.24
Comprende emociones y sentimientos	3.04
Comprende bromas e ironías	2.41
Comprende refranes y frases hechas	2.48
Su nivel de comprensión lectora es adecuado para su edad	2.96

Nota: Elaboración propia

En la misma línea que en el caso de la lectura, se realizaron diferentes preguntas en relación a la escritura (Tabla 3).

Tabla 3.

Características de escritura

Ítem	Puntuación media
Escribe en letras mayúsculas	4.44
Escribe en letras minúsculas	4.06
Escribe su nombre	4.63
Copia frases sin errores	3.68
Realiza dictados correctamente	3.57
Escribe textos de forma espontánea	3.04
Omite letras	2.06
Omite sílabas	1.92
Omite palabras	1.98
Confunde letras	2.0
Confunde sílabas	1.96
Confunde palabras	1.84
Comete errores ortográficos	2.36
Tiene dificultades para escribir de acuerdo a las normas ortográficas	2.42
La letra es legible y entendible	2.96
El tamaño de letra es adecuado	2.82
La distancia entre las letras es adecuada	3.02
La distancia entre las palabras es adecuada	2.94
La distancia entre líneas o renglones es adecuada	2.86
Hay desviación en los renglones	2.47
Respetar los márgenes	2.47
La letra se adapta a su edad	2.75
Comete errores de puntuación	3.06
Comete errores de acentuación	3.16
Comete errores ortográficos	3.02

Nota: Elaboración propia

Con respecto a las preguntas referentes al interés por la escritura, la puntuación media ha sido de 2.81 puntos, mientras que la respuesta sobre si escribe de forma habitual ha obtenido una puntuación media de 3.13 puntos.

4. DISCUSIÓN

La presente investigación pretendía examinar las percepciones parentales respecto a las experiencias de adquisición de las habilidades de lectura y escritura de sus hijos con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, con la intención de ampliar el conocimiento sobre el proceso de desarrollo de dichas habilidades e identificar las barreras existentes en el mismo. Los resultados obtenidos revelaron la existencia de diversas dificultades en la adquisición y el desarrollo de estas competencias, acorde al criterio de los padres, concordando con hallazgos de estudios previos como los recogidos en los metaanálisis de Finnegan y Accardo (2018) y Wang et al. (2023).

Un porcentaje considerable de los participantes manifestó inquietud en relación a las capacidades de lectoescritura de sus hijos, indicando, de forma principal, grandes dificultades durante la realización de actividades académicas en el ámbito doméstico debido a la falta de comprensión de las instrucciones a seguir. Este resultado se alinea con investigaciones que sugieren que la sintomatología característica de dicho trastorno puede interferir en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Baixauli et al., 2020; McIntyre et al., 2017).

Sin embargo, los datos obtenidos en el presente estudio indican que, en base a la percepción de los padres, los niños con TEA muestran una predisposición favorable hacia el aprendizaje lector, evidenciado por el hecho de que el 75,5% de ellos lee habitualmente en su tiempo libre, manteniendo contacto regular con material impreso, comprendiendo la mecánica de la narración de un cuento y desarrollando hábitos de lectura. Dicho hallazgo va en la dirección de los resultados de Chapple et al. (2021), quienes demostraron que, pese a que los sujetos con TEA contaban con un mayor número de presiones referentes a la lectura relacionadas con el aprendizaje, el hecho de leer con el objetivo de aprender fue un factor motivador común entre sujetos con TEA y DT, indicando, a su vez, como ambos grupos leen con frecuencia en su tiempo libre.

Además, la mayoría de los encuestados indicaron que los precursores de la lectura y la escritura no presentan dificultades notables casi nunca o nunca, coincidiendo con los resultados de otros estudios (Åsberg et al., 2010; Newman et al., 2007). Asimismo, diversas investigaciones han reportado que los niños con TEA pueden exhibir niveles de conocimiento alfabético y conciencia fonológica equiparables a los de niños con desarrollo típico (Westerveld et al., 2017), en sintonía con los hallazgos obtenidos en este estudio. Por el contrario, la literatura existente ha arrojado resultados dispares sobre las habilidades de conciencia fonológica en niños con TEA, como es el caso de Dynia et

al. (2019), quienes indican que sí se presentan dificultades en conciencia fonológica en dicha población, contradiciendo los resultados de nuestro estudio.

Por otra parte, el rendimiento lector de los niños con TEA ha sido abordado desde el prisma de la relación entre el lenguaje oral y la comprensión lectora, mostrando algunos estudios cómo las dificultades en la lectura pueden derivar de problemas en el lenguaje oral (Davidson et al., 2018; Cronin, 2014), lo que limita la adquisición de habilidades precursoras de lectura y escritura (Åsberg et al., 2018). En general, se ha observado que, a pesar de una decodificación competente, estos niños enfrentan desafíos al comprender textos escritos (Brown et al., 2013). Los resultados de este estudio corroboran dicha tendencia, indicando como los padres manifiestan que, si bien sus hijos logran comprender palabras, frases y textos, encuentran dificultades para extraer ideas globales o explicar el contenido leído. Por consiguiente, nuestros hallazgos parecen contradecir investigaciones que resaltan fortalezas en el conocimiento del alfabeto y debilidades en las habilidades relativas al código y la comprensión de significados (Lanter et al., 2012a; Lanter et al., 2012b), ya que, según la información aportada por los padres, la decodificación no presenta inconvenientes significativos y la comprensión de textos y oraciones fue, a veces o casi siempre, adecuada.

En lo que atañe a las destrezas de escritura, los resultados indican que los niños con TEA presentan habilidades razonablemente adecuadas, coincidiendo con estudios que han informado de habilidades de escritura en la población con TEA similares a las de sujetos con DT, documentando, por ejemplo, que la complejidad léxica y ortográfica de las narraciones producidas por niños con TEA era comparable a las de sus pares con DT (Hilvert et al., 2020). Por el contrario, otros estudios como el llevado a cabo por Baixauli et al. (2021) han informado de diferencias significativas en las habilidades de escritura entre sujetos con TEA sin discapacidad intelectual y sujetos con DT, generando el primer grupo textos más breves y con estructuras sintácticas menos variadas. En relación al tamaño de la letra, diversos estudios evidencian como los niños con dicho diagnóstico pueden mostrar movimientos simples de escritura más grandes, ya que presentan una capacidad deteriorada para controlar el tamaño y la trayectoria del movimiento, así como una mayor energía del sistema neuromotor (Johnson et al., 2013), lo cual concuerda con nuestros datos, ya que los padres informaron que sus hijos solo ocasionalmente producían una caligrafía de dimensiones similares a la esperada en su grupo de edad con DT. Por el contrario, estudios más recientes no han encontrado

diferencias en el tamaño de la letra entre sujetos con TEA y aquellos con DT (Johnson et al., 2015).

Por tanto, la literatura existente muestra hallazgos con una gran diversidad de resultados y, en determinados aspectos, contradicciones, lo que indica la necesidad de implementar programas de apoyo individualizados para cada persona con TEA en base a sus necesidades y características (Liu et al., 2023).

Por otro lado, en el presente estudio no se ha llevado a cabo una distinción en base al sexo, el tipo de escolarización de los sujetos o las diversas comorbilidades presentes, siendo las mismas variables que pueden influir en el resultado. Asimismo, es relevante señalar que un elevado número de familias participantes desconocía el nivel de apoyo establecido para sus hijos durante el proceso diagnóstico, lo que dificultó la segmentación de los sujetos y el análisis diferencial en función de dicho apoyo. Por consiguiente, se sugiere que futuras líneas de investigación exploren las posibles diferencias en la percepción parental de las habilidades lectoras y de escritura en niños con TEA en función del nivel de apoyo recibido, ya que dicha información podría resultar de utilidad al contribuir a la elaboración de intervenciones del lenguaje lecto-escrito más específicas y adaptadas a las necesidades de este colectivo.

Referencias bibliográficas

- Accardo, A. L., Finnegan, E. G., Kuder, S. J., y Bomgardner, J. K. (2020). Writing Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Research Synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1988–2006. <https://doi-org.bucm.idm.oclc.org/10.1007/s10803-019-03955-9>
- American Psychological Association [APA]. (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales* (5ª ed.). American Psychiatric Publishing.
- Asaro-Sadler, K. (2016). Writing instruction and self-regulation for students with autism spectrum disorders. A systematic review of the literature. *Topics in Language Disorders*, 36(3), 266-283. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000093>
- Åsberg Johnels, J., Carlsson, E., Norbury, C., Gillberg, C., y Miniscalco, C. (2018). Current profiles and early predictors of reading skills in school-age children with autism spectrum disorders: A longitudinal, retrospective population study. *Autism*, 23(6), 1-11. <https://doi.org/10.1177/1362361318811153>
- Åsberg, J., Kopp, S., Berg-Kelly, K., y Gillberg, C. (2010). Reading comprehension, word decoding and spelling in girls with autism spectrum disorders (ASD) or attention-deficit/hyperactivity disorder (AD/HD): performance and predictors. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(1), 61–71. <https://doi.org/10.3109/13682820902745438>
- Baixauli, I., Roselló, B., Berenguer, C., y Miranda, A. (2020). Perfiles en comprensión lectora y en composición escrita de niños con autismo de alto funcionamiento. *Medicina (Buenos Aires)*, 80(2), 37-40.

- http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802020000200009&lng=es&tlng=es.
- Baixauli, I., Roselló, B., Berenguer, C., Téllez de Meneses, M., y Miranda, A. (2021). Reading and Writing Skills in Adolescents With Autism Spectrum Disorder Without Intellectual Disability. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646849>
- Bednarz, H. M., Maximo, J. O., Murdaugh, D. L., O’Kelley, S., y Kana, R. K. (2017). “Decoding versus comprehension”: Brain responses underlying reading comprehension in children with autism. *Brain and Language*, 169, 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2017.01.002>
- Brown, H. M. y Klein, P. D. (2011). Writing, Asperger Syndrome and Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1464–1474. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1168-7>
- Brown, H. M., Oram-Cardy, J. y Johnson, A. (2013). A Meta-Analysis of the Reading Comprehension Skills of Individuals on the Autism Spectrum. *J Autism Dev Disord* 43, 932–955. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1638-1>
- Buffle, P., y Naranjo, D. (2021). Identificación y diagnóstico tempranos del trastorno del espectro autista: una revisión de la literatura sobre recomendaciones basadas en la evidencia. *Revista Ecuatoriana de Pediatría*, 22(3). <https://doi.org/10.52011/113>
- Chan, M. M. Y., Chan, M. C., Yeung, M. K., Wang, S. M., Liu, D., y Han, Y. M. Y. (2022). Aberrant prefrontal functional connectivity during verbal fluency test is associated with reading comprehension deficits in autism spectrum disorder: An fNIRS study. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.984777>
- Chapple, M., Williams, S., Billington, J., Davis, P., y Corcoran, R. (2021). An analysis of the reading habits of autistic adults compared to neurotypical adults and implications for future interventions. *Research in Developmental Disabilities*, 115, 104003. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104003>
- Cronin, K. A. (2014). The Relationship Among Oral Language, Decoding Skills, and Reading Comprehension in Children with Autism. *Exceptionality*, 22(3), 141–157. <https://doi.org/10.1080/09362835.2013.865531>
- Davidson, M. M. (2021). Reading Comprehension in School-Age Children With Autism Spectrum Disorder: Examining the Many Components That May Contribute. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 52(1), 181-196. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00010
- Davidson, M. M., Kaushanskaya, M. y Ellis Weismer, S. (2018). Reading Comprehension in Children With and Without ASD: The Role of Word Reading, Oral Language, and Working Memory. *J Autism Dev Disord* 48, 3524–3541. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3617-7>
- Dynia, J. M., Bean, A., Justice, L. M., y Kaderavek, J. N. (2019). Phonological awareness emergence in preschool children with autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 4. <https://doi.org/10.1177/2396941518822453>
- Finnegan, E., y Accardo, A. L. (2018). Written Expression in Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 868–882. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3385-9>
- Hilvert, E., Davidson, D., y Gámez, P. B. (2020). Assessment of personal narrative writing in children with and without Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101453>

- Hilvert, E., Davidson, D. y Scott, C. M. (2019). An In-Depth Analysis of Expository Writing in Children With and Without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 3412–3425. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04057-2>
- Johnson, B. P., Phillips, J. G., Papadopoulos, N., Fielding, J., Tonge, B., y Rinehart, N. J. (2013). Understanding macrographia in children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 34(9), 2917–2926. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.06.003>
- Johnson, B. P., Phillips, J. G., Papadopoulos, N., Fielding, J., Tonge, B., y Rinehart, N. J. (2015). Do children with autism and Asperger’s disorder have difficulty controlling handwriting size? A kinematic evaluation. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 11, 20–26. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.11.001>
- Jolliffe, T., y Baron-Cohen, S. (1999). A test of central coherence theory: Linguistic processing in high-functioning adults with autism or Asperger syndrome: is local coherence impaired? *Cognition*, 71(2), 149–185. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(99\)00022-0](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00022-0)
- Kim, Y.-S. (2015). Language and Cognitive Predictors of Text Comprehension: Evidence From Multivariate Analysis. *Child Development*, 86(1), 128–144. <https://doi.org/10.1111/cdev.12293>
- Kimhi, Y., Mirsky, Y., y Bauminger-Zviely, N. (2024). The Role of Theory of Mind, Executive Functions, and Central Coherence in Reading Comprehension for Children with ASD and Typical Development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06272-y>
- Kimhi, Y., Mishkin, I. K., y Bauminger-Zviely, N. (2023). Reading comprehension strategies for expository texts: Children with and without ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 105, 102169. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102169>
- Lanter, E., Freeman, D., y Dove, S. (2012a). Procedural and Conceptual Print-Related Achievements in Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28(1), 14-25. <https://doi.org/10.1177/1088357612459270>
- Lanter, E., Watson, L. R., Erickson, K. A., y Freeman, D. (2012b). Emergent Literacy in Children With Autism: An Exploration of Developmental and Contextual Dynamic Processes. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 43(3), 308–324A. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/10-0083\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/10-0083))
- Lee, H. K., Chan, W. S. y Tong, S. X. (2023). The heterogeneity and interrelationships among theory of mind, executive function, and reading comprehension deficits in Hong Kong Chinese children with Autism. *Reading and Writing*, 36(6), 1539-1565. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10298-y>
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., y Liberman, A. M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. En D. Shankweiler y I. Y. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle* (pp. 1–33). The University of Michigan Press.
- Liu, J., Wang, Y., y Yi, L. (2023). Heterogeneity and imbalance of reading profiles in Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.102088>
- McIntyre, N. S., Solari, E. J., Grimm, R. P., E. Lerro, L., E. Gonzales, J., y Mundy, P. C. (2017). A Comprehensive Examination of Reading Heterogeneity in Students with High Functioning Autism: Distinct Reading Profiles and Their Relation to

- Autism Symptom Severity. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(4), 1086–1101. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3029-0>
- Newman, T. M., Macomber, D., Naples, A. J., Babitz, T., Volkmar, F., y Grigorenko, E. L. (2007). Hyperlexia in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 760–774. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0206-y>
- Nilsson, K. (2022). *Words Don't Come Easy: Decoding and Reading Comprehension Difficulties in Adolescents with Intellectual Disability* (1st ed). Linkopings Universitet. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=30401074>
- O'Leary, K. A., Flückiger, B., Paynter, J., y Westerveld, M. F. (2019). Parent perceptions of literacy learning of their young children on the autism spectrum in their first year of schooling. *Australian Journal of Education*, 63(2), 140-156. <https://doi.org/10.1177/0004944119860639>
- Pasqualotto, A., Mazzoni, N., Benso, F., y Chiorri, C. (2024). Reading Skill Profiles in School-Aged Italian-Speaking Children: A Latent Profile Analysis Investigation into the Interplay of Decoding, Comprehension and Attentional Control. *Brain Sciences*, 14(4), 390. <https://doi.org/10.3390/brainsci14040390>
- Posada de la Paz, M., y Canal-Bedia, R. (2021). El trastorno del espectro autista en la Unión Europea (ASDEU). *Siglo Cero*, 52(2), 43–59. <https://doi.org/10.14201/scero20215224359>
- Ribeiro, C. F., Mecca, T. P., Brito, G. R., y Seabra, A. G. (2021). Reconhecimento de Palavras, Fluência e Compreensão de Leitura Em Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 919-934. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0050>
- Robertson, S. B. (2019). Hiding in plain sight: text comprehension, hyperlexia, and adolescents with autism spectrum disorder. *Perspectives of the Asha Special Interest Groups*, 4(3), 438–446. https://doi.org/10.1044/2019_PERS-SIG1-2018-0024
- Roch, M., Cain, K., y Jarrold, C. (2021). Reading for Comprehension in Individuals with Down Syndrome, Autism Spectrum Disorder and Typical Development: Similar or Different Patterns of Ability?. *Brain Sciences*, 11(7), 828. <https://doi.org/10.3390/brainsci11070828>
- Singh, B. D., Moore, D. W., Furlonger, B. E., Anderson, A., Fall, R., y Howorth, S. (2021). Reading Comprehension and Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review of Interventions Involving Single-Case Experimental Designs. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00200-3>
- Tárraga-Mínguez, R., Gómez-Marí, I., y Sanz-Cervera, P. (2021). Interventions for Improving Reading Comprehension in Children with ASD: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 11(1), 3. <https://doi.org/10.3390/bs11010003>
- Wang, Y., Lan, Z., Duan, I., Peng, P., Wang, W., y Wang, T. (2023). A meta-analysis on the cognitive and linguistic correlates of reading skills among children with ASD. *Reading and Writing*, 36(6), 1487–1514. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10338-7>
- Westerveld, M. F., Paynter, J., Trembath, D., Webster, A. A., Hodge, A. M., y Roberts, J. (2017). The Emergent Literacy Skills of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(2), 424–438. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2964-5>

- Zajic, M. C., Solari, E. J., Grimm, R. P., McIntyre, N. S., y Mundy, P. C. (2020). Relationships between reading profiles and narrative writing abilities in school-age children with autism spectrum disorder. *Reading and Writing*, 33, 1531–1556. <https://doi-org.bucm.idm.oclc.org/10.1007/s11145-020-10015-7>
- Zajic, M. C., Solari, E. J., McIntyre, N. S., Lerro, L., y Mundy, P. C. (2021). Observing Visual Attention and Writing Behaviors During a Writing Assessment: Comparing Children with Autism Spectrum Disorder to Peers with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Typically Developing Peers. *Autism Research*, 14(2), 356-368. <https://doi.org/10.1002/aur.2383>

ANEXO 1

Percepción del proceso de enseñanza de la lectura y escritura en TEA

B *I* U ↺ ✕

Estimado/a colaborador/a:

Un grupo de investigadores y colaboradores de la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Castilla La Mancha llevamos a cabo una investigación centrada en la percepción que tienen los padres de personas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, sobre el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en el entorno educativo. La investigación, en su nivel práctico, consiste en una sencilla serie de preguntas de información general y un bloque de preguntas de carácter auto-perceptivo englobadas en el presente cuestionario, y dirigidas a los padres o cuidadores de las personas con TEA. Cabe destacar que no existen respuestas correctas o incorrectas, por lo que se ruega que trate de responder lo que considere más acertado para usted. La realización total del cuestionario solo le llevará unos minutos. Concluida la recogida de datos del estudio, así como su posterior análisis, se pretende llevar a cabo una formación destinada a padres y profesionales sobre el tema tratado.

Respecto a las garantías de confidencialidad que marca la ley y prevé para las investigaciones de carácter científico, le informamos que en esta encuesta no constarán ni el nombre ni ningún otro dato identificativo sobre la persona participante o sus familiares. De este modo se asegura la total confidencialidad de todos los participantes en el estudio. En caso de duda no dude en contactar con los investigadores para su aclaración a través del siguiente email: esmora01@ucm.es o patricia.lopezresa@uclm.es

Universidad Complutense de Madrid - Facultad de Psicología
Ctra. de Humera s/n. Campus de Somosaguas. CP. 28223 Pozuelo de Alarcón (Madrid)

Muchas gracias por su tiempo y colaboración.

Marcando la opción "Acepto" se entiende que ha sido informado y que autoriza su participación en la investigación. *

Acepto

Si desea recibir propuestas de participación sobre futuras investigaciones, por favor, indique su correo electrónico: *

Texto de respuesta larga

Datos genéricos



Descripción (opcional)

Por favor, indique la relación que posee con la persona con TEA: *

- Padre
- Madre
- Tutor/a legal
- Otra...



Por favor, indique (en números) la edad la persona con TEA: *

Texto de respuesta corta

Por favor, indique el sexo de la persona con TEA: *

- Hombre
- Mujer
- Otra...



Por favor, indique el tipo de escolarización actual de la persona con TEA: *

- Centro Ordinario a tiempo completo
- Centro Ordinario con asistencia a Aula de Apoyo
- Centro Ordinario con Aula Específica
- Centro Específico o Educación Especial
- Modalidad combinada entre Centro Ordinario y Centro Específico
- Aula hospitalaria
- Otra...

Por favor, indique el curso escolar en el que está actualmente la persona con TEA: *

- 1º Ciclo de Educación Infantil
- 2º Ciclo de Educación Infantil
- 3º Ciclo de Educación Infantil
- Educación Infantil Especial
- 1º curso de Educación Primaria
- 2º curso de Educación Primaria
- 3º curso de Educación Primaria
- 4º curso de Educación Primaria
- 5º curso de Educación Primaria
- 6º curso de Educación Primaria
- 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria
- 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria
- 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria
- 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria
- Educación Básica Obligatoria
- 1º curso de Bachiller
- 2º curso de Bachiller
- 1º curso de Formación Profesional de Grado Básico
- 2º curso de Formación Profesional de Grado Básico
- 1º curso de Formación Profesional de Grado Medio
- 2º curso de Formación Profesional de Grado Medio
- 1º curso de Formación Profesional de Grado Superior
- 2º curso de Formación Profesional de Grado Superior
- 1º curso de Programa Profesional en Modalidad Especial
- 2º curso de Programa Profesional en Modalidad Especial
- Talleres Formativos / Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral
- Otra...

¿La persona cuenta con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA)?

En caso de contar con otro diagnóstico (Asperger, rasgos TEA, TGD o similar), por favor, indíquelo en el apartado "Otros"

- Sí
- No
- Otra...

Si su respuesta anterior ha sido "Sí", por favor, indique a continuación el grado:

- Grado 1
- Grado 2
- Grado 3
- No estoy seguro/a

¿La persona con TEA cuenta con discapacidad intelectual asociada? *

- Sí
- No
- No estoy seguro/a

¿La persona con TEA cuenta con algún otro diagnóstico de relevancia? *

- Sí
- No
- No estoy seguro/a

En el caso de que su respuesta anterior haya sido "Sí", por favor, indique a continuación el diagnóstico:

Texto de respuesta larga

.....

Por favor, de las siguientes terapias, indique a cuales asiste la persona con TEA (puede marcar tantas opciones como desee): *

- Logopedia
- Psicología
- Terapia ocupacional
- Atención temprana
- Fisioterapia
- Pedagogía
- No asiste a ninguna terapia
- Otra...

Si en la pregunta anterior ha seleccionado alguna opción, por favor indique de forma aproximada la duración de las mismas en años:

Texto de respuesta larga

Sección 3 de 8

Preguntas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura



Descripción (opcional)

Por favor, indique si la persona con TEA es capaz de leer: *

- Sí
- No
- Está aprendiendo
- Otra...

Si su respuesta anterior ha sido "Sí" o "Está aprendiendo", por favor, indique a continuación la edad (en números) a la que comenzó su proceso de aprendizaje de la lectura:

Texto de respuesta larga

Por favor, indique si la persona con TEA es capaz de escribir: *

- Sí
- No
- Está aprendiendo
- Otra...

Si su respuesta anterior ha sido "Sí" o "Está aprendiendo", por favor, indique a continuación la edad (en números) a la que comenzó su proceso de aprendizaje de la escritura:

Texto de respuesta larga

¿Considera que en la actualidad la persona con TEA presenta dificultades en la lectura y/o escritura? *

- En la lectura
- En la escritura
- En ambas
- En ninguna de ellas

¿La persona con TEA ha desarrollado el aprendizaje de la lectura y la escritura al mismo tiempo? *

- Sí
- No
- No estoy seguro/a

¿La persona con TEA ha comenzado a aprender a leer y a escribir al mismo tiempo que otros niños de su edad? *

- Sí
- No
- No estoy seguro/a

¿Considera que el nivel de lectura y/o escritura de la persona con TEA es adecuado a su edad?

Descripción (opcional)

Lectura

- Sí
- No
- No estoy seguro/a

Escritura

- Sí
- No
- No estoy seguro/a

Pregunta sobre la competencia lectora



En el siguiente apartado se realizan preguntas sobre su percepción referente al proceso de aprendizaje de la lectura de la persona con TEA. No existen respuestas correctas ni incorrectas, ya que se pretende recopilar su percepción general sobre el proceso. Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1 - Nada de acuerdo, 2 - Poco de acuerdo, 3 - Algo de acuerdo, 4 - De acuerdo y 5 - Muy de acuerdo:

La persona con TEA conoce el nombre o sonido de las letras del abecedario

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

...

La persona con TEA es capaz de dividir palabras en sílabas (por ejemplo, pe-lo-ta).

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de leer en voz alta con continuidad y ritmo en la lectura

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de leer de forma autónoma

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA omite o elimina letras, sílabas y/o palabras completas cuando lee

Descripción (opcional)

Letras (por ejemplo, "canción" por "canión")

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Sílabas (por ejemplo "dinosaurio" por "disaurio")

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Palabras (por ejemplo: "La casa de Claudia" por "La casa Claudia")

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA confunde letras, sílabas y/o palabras por otras cuando lee

Descripción (opcional)

Letras (por ejemplo "b" por "d")

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Sílabas (por ejemplo "je" por "gue")

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Palabras (por ejemplo "abeja" por "oveja")

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA comete errores al leer palabras con letras que tienen más de un sonido (por ejemplo, le "queniquero" en lugar de "cenicero" o "perra" en lugar de "pera").

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA transforma palabras no reales en palabras reales al leerlas (por ejemplo "blospe" por "bosque")

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA tiende a confundirse de línea o perderse al leer un texto

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA tarda más de lo habitual en leer un texto

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

...

La persona con TEA disfruta o muestra interés por la lectura

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA lee de forma habitual

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Por favor, indique a continuación el tipo de literatura que lee la persona con TEA (puede seleccionar tantas opciones como desee)

- Cuentos
- Libros de narración (independientemente del género)
- Poesía
- Prensa o similar
- Ensayo
- Comics o similar
- No lee de forma habitual
- Otra.....

Sección 5 de 8

Preguntas sobre comprensión lectora



En el siguiente apartado se realizan preguntas sobre su percepción referente al proceso de comprensión lectora de la persona con TEA. No existen respuestas correctas ni incorrectas, ya que se pretende recopilar su percepción general sobre el proceso. Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1 - Nada de acuerdo, 2 - Poco de acuerdo, 3 - Algo de acuerdo, 4 - De acuerdo y 5 - Muy de acuerdo:

La persona con TEA es capaz de comprender lo que lee en una oración o texto

Descripción (opcional)

Oración breve

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Oración larga

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Oraciones que no siguen un orden canónico (por ejemplo "El oso de peluche es abrazado por la niña")

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Texto breve

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Texto largo

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de explicar o resumir sin dificultad lo que ha leído

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de extraer las ideas principales y relevantes del texto que ha leído

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de recordar los detalles del texto que ha leído

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA suele necesitar leer el texto (o un fragmento del mismo) de forma reiterada para comprenderlo correctamente

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de comprender diferentes tipos de textos (por ejemplo textos descriptivos o narrativos)

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de comprender las emociones, sentimientos, bromas, ironías, frases hechas o refranes que aparecen reflejados en el texto leído

Descripción (opcional)

Emociones y sentimientos

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Bromas e ironías

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Frases hechas o refranes

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Considero que el nivel de comprensión lectora de la persona con TEA es adecuado a su edad

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Sección 6 de 8

Preguntas sobre el proceso de aprendizaje de la escritura



En el siguiente apartado se realizan preguntas sobre su percepción referente al proceso de enseñanza de escritura de la persona con TEA. No existen respuestas correctas ni incorrectas, ya que se pretende recopilar su percepción general sobre el proceso. Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1 - Nada de acuerdo, 2 - Poco de acuerdo, 3 - Algo de acuerdo, 4 - De acuerdo y 5 - Muy de acuerdo:

La persona con TEA es capaz de escribir en letras mayúsculas

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de escribir en letras minúsculas

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de escribir su nombre

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de copiar frases sin que se cometan errores

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de escribir en tareas de dictado oral

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de escribir textos de forma espontánea (con ideas propias)

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA omite o elimina letras, sílabas y/o palabras cuando escribe

Descripción (opcional)

Letras (por ejemplo "árbol" por "ábol")

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Sílabas (por ejemplo "castillo" por "casllo")

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Palabras (por ejemplo "Ayer jugué en el jardín" por "Ayer jugué jardín")

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA confunde letras, sílabas y/o palabras por otras cuando escribe

Descripción (opcional)

Letras (por ejemplo "p" por "q")

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Sílabas (por ejemplo "za" por "sa")

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Palabras (por ejemplo "mesa" por "masa")

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA comete errores ortográficos al escribir palabras con letras que representan más de un sonido (por ejemplo, escribe "quilo" en lugar de "kilo" o "zincó" en lugar de "cinco").

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA tiene dificultades para escribir de acuerdo con las reglas ortográficas (por ejemplo, escribe "garage" en lugar de "garaje" o "vrazo" en lugar de "brazo").

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de escribir con una letra legible o entendible

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de mantener un tamaño de letra homogéneo durante todo su escrito

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA mantiene una distancia adecuada entre las letras de la misma palabra, entre palabras y entre los renglones al escribir

Descripción (opcional)

Entre las letras de una misma palabra

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Entre palabras

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Entre renglones

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA no presenta desviaciones en los renglones durante la escritura (por ejemplo, hacia arriba o hacia abajo)

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de escribir textos u oraciones respetando los márgenes y el espacio disponible

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Considero que la letra de la persona con TEA es adecuada a su edad

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA comete errores de puntuación, acentuación u ortográficos

Descripción (opcional)

Errores de puntuación

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Errores de acentuación

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Errores ortográficos

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA ordena de forma correcta las palabras al escribir oraciones

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de escribir textos u oraciones con coherencia

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA es capaz de escribir textos con una estructura adecuada (introducción, nudo y desenlace)

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA disfruta o se interesa por la escritura

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

La persona con TEA escribe de forma habitual

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

Sección 7 de 8

Apartado de opiniones, sugerencias y comentarios



Descripción (opcional)

Por favor indique en el siguiente apartado, si así lo desea, sus opiniones, sugerencias o comentarios referentes al tema tratado:

Texto de respuesta larga

Sección 8 de 8

Fin del cuestionario



Muchas gracias por su tiempo y colaboración