



Universidad  
de Alcalá

# **DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y COMUNICATIVAS DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON TEA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

**Social and communication skills development in Primary  
School students with ASD: a proposal for psycho-pedagogical  
intervention**

**Máster Universitario en Psicopedagogía**

**Presentado por:**

**D<sup>a</sup> STEPHANIE GRISSEL PANDURO CRUZ**

**Dirigido por:**

**Dra. LEONOR CECILIA MARGALEF GARCÍA**

**Alcalá de Henares, a 13 de septiembre de 2023**

---

## **RESUMEN**

El presente Trabajo de Fin de Máster consiste en una propuesta de intervención psicopedagógica para la mejora de las habilidades sociales y comunicativas del alumnado de Educación Primaria con Trastorno del Espectro Autista (TEA), pero se centrará en un alumno de 1º curso de Educación Primaria. Surge de la necesidad de poder dar una respuesta educativa ajustada e inclusiva, desde la atención a las diferencias individuales, a las necesidades especiales del alumnado que se encuentra en el espectro.

En primer lugar, se establecerá un marco teórico que permitirá realizar una delimitación conceptual sobre el TEA, respecto a la comorbilidad, sus características a nivel cognitivo, el abordaje de las dificultades en habilidades sociales y comunicativas, los niveles de detección, instrumentos de evaluación y la evaluación psicopedagógica del alumnado con estas necesidades. Además, también se realizará una revisión sobre los Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de la Comunicación (SAAC) y sus respectivas diferencias.

El marco teórico se complementa con la legislación que regula la Educación Primaria, la orientación educativa y psicopedagógica, y las necesidades educativas especiales. En segundo lugar, se desarrolla un programa de intervención en el contexto del aula TEA y aula de referencia, y cuenta con doce sesiones divididas en cuatro actividades por cada trimestre del curso escolar, estando cada uno de ellos orientado a la mejora de las habilidades comunicativas y sociales del alumnado.

## **PALABRAS CLAVE**

*Trastorno del espectro autista, orientación educativa, educación primaria, atención a las diferencias individuales, educación inclusiva, habilidades sociales, habilidades comunicativo-lingüísticas*

## **ABSTRACT**

This Master's Thesis consists of a proposal for a psycho-pedagogical intervention to improve the social and communication skills of Primary School pupils with Autism Spectrum Disorder (ASD), but it will focus on a pupil in the first year of Primary School. Arises from the need to provide a suitable and inclusive educational response to the special needs of pupils on the spectrum, based on the attention to individual differences.

Firstly, a theoretical framework will be established that will allow for a conceptual delimitation of ASD, regarding comorbidity, its characteristics at a cognitive level, the approach to difficulties in social and communication skills, levels of detection, assessment instruments and the psycho-pedagogical assessment of students with these needs. In addition, there will also be a review of Alternative and/or Augmentative Communication Systems (AACs) and their respective differences.

The theoretical framework will be complemented with the legislative framework regulating Primary Education, educational and psycho-pedagogical guidance, and special educational needs. Secondly, an intervention programme is developed in the context of the ASD classroom

and reference classroom, with twelve sessions divided into four activities for each term of the school year, each of which is aimed at improving the communicative and social skills of the students.

**KEY WORDS**

*Autistic spectrum disorder, educational counseling, primary education, attention to individual differences, inclusive education, social skills, communicative-linguistic skills*

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	6
2. OBJETIVOS .....	7
2.2. Objetivo general .....	7
2.3. Objetivos específicos .....	7
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1. Delimitación conceptual del Trastorno del Espectro Autista.....	7
3.1.1. Definición .....	7
3.1.2. Criterios diagnósticos del TEA .....	8
3.1.3. Comorbilidad.....	9
3.1.4. Limitaciones de las clasificaciones diagnósticas.....	9
3.2. Teorías explicativas del TEA.....	10
3.3. Habilidades sociales en alumnado con TEA.....	11
3.3.1. Conceptualización.....	12
3.3.2. Componentes de las habilidades sociales.....	13
3.4. Habilidades comunicativas en alumnado con TEA.....	14
3.4.1. Dificultades de la comunicación en TEA.....	14
3.5. Detección de necesidades asociadas al TEA.....	15
3.5.1. Niveles de detección .....	15
3.5.2. Instrumentos de detección y evaluación .....	16
3.5.3. La evaluación psicopedagógica .....	16
3.6. Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de la Comunicación .....	18
4. MARCO LEGISLATIVO.....	20
4.1. La etapa de Educación Primaria. Áreas y objetivos.....	20
4.2. Funciones de la Orientación educativa en Educación Primaria. ....	20
4.3. Centros de escolarización preferente TEA.....	22
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: TEAcompañó .....	23
5.1. Objetivo general.....	23
5.2. Objetivos específicos .....	23
5.3. Contextualización y análisis de necesidades.....	23
5.4. Programa de intervención TEAcompañó. ....	24
5.5. Descripción del programa .....	25
5.5.1. Finalidad del programa .....	25

5.5.2. Destinatarios.....	25
5.5.3. Personas implicadas como responsables.....	27
5.5.4. Lugares y espacios en donde se realizan las actividades.....	28
5.5.5. Cronograma.....	29
5.5.6. Planificación del programa .....	31
5.6. Desarrollo del programa .....	31
5.6.1. Sesiones del primer trimestre.....	31
5.6.2. Sesiones del segundo trimestre .....	38
5.6.3. Sesiones del tercer trimestre .....	44
5.7. Evaluación del programa.....	48
6. CONCLUSIONES .....	49
7. REFERENCIAS.....	51
8. ANEXOS .....	56

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge de la necesidad de profundizar en la conceptualización del trastorno del espectro autista (TEA en adelante) y su intervención psicopedagógica a nivel de habilidades sociales y comunicativas, en gran parte gracias al periodo de prácticas, pues tuve la oportunidad de trabajar con alumnado dentro del espectro y colaborar con el Equipo de Orientación y maestros especialistas para la evaluación e intervención. Ello ha favorecido que pudiese realizar un análisis de necesidades para diseñar el plan acorde a las características y necesidades de un alumno concreto. Este plan podrá servir de referencia para otro alumnado con necesidades y características similares o no, pues se trata de un programa de intervención que puede adaptarse a todo el alumnado. En este trabajo, se centra en un alumno de 1º de Educación Primaria.

El programa no pudo aplicarse debido a la falta de tiempo durante el periodo de prácticas. No obstante, podría implementarse en el centro educativo al contar con los profesionales y maestros especialistas necesarios, además de disponer de un aula TEA de nueva creación.

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que presenta una sintomatología variada en cuanto a la intensidad y sus grados de afectación, por lo que las necesidades de cada individuo son diferentes. Por ello, es necesario conocer y comprender la realidad del alumnado con TEA para así poder brindar una educación de calidad.

La detección, evaluación e intervención se deben realizar desde un enfoque inclusivo que preste atención a las diferencias individuales en cuanto a las habilidades y características del alumnado, para así poder adaptar las estrategias psicopedagógicas y el apoyo que se precise en cada momento. Según Echeita y Ainscow (2011), la inclusión trata de buscar respuestas efectivas a la diversidad de los estudiantes, promoviendo la calidad de la experiencia educativa y apostando por la eliminación de barreras que interfieran en el aprendizaje (p.33).

En este sentido, la orientación tiene un papel fundamental para la mejora educativa, pues proporciona herramientas que permiten potenciar el aprendizaje del alumnado y fomentar su participación en el entorno educativo, siendo el orientador un agente de cambio.

Cuando se habla del autismo, se habla de un “espectro”, lo que quiere decir que la persona no es ni “más autista ni “menos autista”, sino que se refiere a la gran variedad de características que pueden presentar las personas con TEA. Así, se reconoce la singularidad de cada persona y la complejidad del trastorno.

Esta complejidad, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) se debe a los síntomas que pueden variar en intensidad en cada individuo en el déficit en la comunicación e interacción social y/o patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento e intereses fijos; los diferentes niveles de gravedad (desde grado 1 “necesita ayuda” a grado 3 “necesita ayuda muy notable”); la interacción entre factores genéticos y ambientales; la comorbilidad con otros trastornos (por ejemplo, su asociación frecuente a discapacidad intelectual y alteraciones del lenguaje) y la adecuación de cada terapia e intervención a las necesidades de la persona. No obstante, a pesar de que los manuales de

referencia sean diagnósticos, se debe tener en cuenta la individualidad de cada persona y no reducirla únicamente a una etiqueta, con el objetivo de evitar la estigmatización, concepto sobre el que se profundizará más adelante.

En esta línea, en las personas con TEA se pueden observar barreras en la comunicación y en la interacción social que interfieren en su vida cotidiana, y, por tanto, en su desarrollo académico. Por ello, es necesario conocer a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de las habilidades sociales y la pragmática del lenguaje, para poder diseñar una propuesta personalizada que tenga en cuenta los procesos afectados y garantice una intervención adecuada.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.2. Objetivo general**

- Desarrollar una propuesta de intervención para el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas de un alumno con TEA de 1º de Educación Primaria bajo un enfoque inclusivo, partiendo de la conceptualización del TEA y las dificultades del alumnado a nivel social y comunicativo.

### **2.3. Objetivos específicos**

- Profundizar en las dificultades en la interacción y habilidades sociales y comunicativas del alumnado que interfieren en su vida diaria.
- Planificar diferentes sesiones orientadas al abordaje de las dificultades mencionadas y que tengan en cuenta las potencialidades del alumnado
- Reflexionar sobre la respuesta educativa que se da actualmente al alumnado con TEA en los centros educativos.

## **3. MARCO TEÓRICO**

### **3.1. Delimitación conceptual del Trastorno del Espectro Autista**

#### **3.1.1. Definición**

La conceptualización del Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha evolucionado desde el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, en su cuarta edición DSM-IV (1994), en el que se hablaba de “Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD)”, enmarcado dentro de los trastornos de inicio en la niñez, infancia y adolescencia, siendo así tanto para el trastorno autista, trastorno de Asperger, síndrome de Rett, trastorno desintegrativo infantil y TGD no especificado. Posteriormente dejaron de ser trastornos independientes y pasaron a englobarse dentro del TEA, entendido como un trastorno del neurodesarrollo en el DSM-5 (2013).

En las personas con TEA se pueden observar alteraciones en cuanto al proceso de socialización, comunicación, comprensión del lenguaje, y patrones repetitivos e intereses

restringidos. En cuanto a esto último, la inflexibilidad comportamental interfiere con el funcionamiento del individuo en uno o más contextos, se presentan dificultades a la hora de alternar o cambiar de actividad, y problemas relacionados con la planificación, al limitar la autonomía de la persona.

También se han de tener en cuenta los niveles de gravedad del trastorno, que, como se ha mencionado anteriormente, van desde un primer nivel, en el que la persona tiene una necesidad de apoyo, un segundo nivel, con una necesidad de apoyo notable, hasta un tercer nivel, de mayor gravedad al necesitar de un apoyo muy notable, lo cual debe tenerse en cuenta a la hora de diseñar la intervención.

### **3.1.2. Criterios diagnósticos del TEA**

La sintomatología del TEA se reconoce, por lo general, a partir del segundo año de vida. Sin embargo, pueden llegar a apreciarse de forma temprana ciertos rasgos si se trata de un retraso en el neurodesarrollo de mayor gravedad, o, por el contrario, pueden observarse después de los dos años si los rasgos son más leves. Se debe tener en cuenta que las personas con TEA nacen sin unos marcadores visibles que evidencien la existencia de su condición (por ejemplo, indicadores físicos). Por ello, la edad a la que se recibe el diagnóstico es muy importante, ya que es preferible una detección temprana para un correcto abordaje de las diferentes dificultades que pueda presentar el niño.

Además, la expresión no es siempre la misma, al observarse cambios a lo largo del desarrollo. Esto es, no hay un único patrón que cumplen todas las personas en el espectro, sino que existe una amplia variación (Shulman et al., 2020).

Según el DSM-5 (APA, 2013), se tienen en cuenta los siguientes criterios para el diagnóstico de autismo:

- A) El primer criterio hace referencia a déficits en la comunicación e interacción social que persisten en diferentes contextos, y que pueden variar: por ejemplo, las dificultades en la reciprocidad emocional abarcan desde un acercamiento social atípico y, por tanto, fracaso de la conversación, hasta no lograr comenzar o participar en la interacción social.  
De igual forma, la comunicación verbal y no verbal puede estar poco integrada (falta de contacto visual, fallos en la comprensión) y variar hasta una falta de expresión facial y comunicación no verbal total. Por otro lado, pueden variar las dificultades a la hora de adaptar el comportamiento en diferentes contextos, pudiendo ir desde problemas a la hora de entablar lazos de amistad, hasta la falta de interés por otras personas e iguales.
- B) El segundo criterio se refiere a aquellos patrones repetitivos de conducta e intereses, que pueden evidenciarse en los movimientos (estereotipias simples, ecolalias...), inflexibilidad de rutinas, rituales en la vida cotidiana, intereses fijos atípicos (sea por intensidad o área de interés, y/o hiper- o hiporreactividad a estímulos sensoriales del ambiente).
- C) En cuanto a este criterio, la sintomatología debe estar presente en las primeras fases del desarrollo; no obstante, puede que no se manifiesten hasta que la demanda del entorno supere las capacidades limitadas de la persona, o también pueden enmascarse por



conductas aprendidas en fases vitales posteriores, pasando a formar parte de su repertorio de aprendizaje (lo cual se conoce como “*masking*”).

- D) La sintomatología ocasiona un deterioro muy significativo en el contexto social, laboral, y otras áreas de funcionamiento importantes.
- E) Por último, las alteraciones ligadas al TEA no se explican mejor por una discapacidad intelectual o un retraso global del desarrollo.

Respecto a la clasificación del DSM-IV en cuanto a la adquisición y desarrollo de aspectos del lenguaje, se encontraba el criterio de adquisición tardía del lenguaje, mientras que en la clasificación actual (DSM-5) este criterio ya no se encuentra, ya que no todas las personas en el espectro adquieren tardíamente el lenguaje. Esto es, pueden existir deficiencias en el mismo, pero adquirirse después.

### **3.1.3. Comorbilidad**

La comorbilidad en las personas con TEA es variada. Según el DSM-5 (2013) el TEA es asociado con frecuencia a la discapacidad intelectual y a las alteraciones estructurales del lenguaje en cuanto a la comprensión y construcción gramatical de las oraciones.

Según Hossain et al. (2020) en una revisión general de la prevalencia de la comorbilidad de desórdenes psiquiátricos entre personas con TEA, los trastornos más habituales son el Trastorno de Ansiedad, Trastornos Depresivos, Trastorno Bipolar, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Síndrome de Tourette y tics, y Trastornos de la Conducta Alimentaria (p.11). Respecto a esto último, como se ha mencionado, al existir en ocasiones conductas extremas y restringidas hacia los alimentos que pueden prolongarse en el tiempo, es frecuente su asociación al TEA.

### **3.1.4. Limitaciones de las clasificaciones diagnósticas**

Por otro lado, y como se ha mencionado anteriormente, las clasificaciones diagnósticas cuentan con ciertas limitaciones. En primer lugar, se tratan de clasificaciones categóricas y politéticas, es decir, para que se otorgue un determinado diagnóstico, se deben cumplir una serie de síntomas, no obstante, el individuo no necesita cumplir toda la sintomatología que engloba ese trastorno. Se debe destacar la importancia de que un problema psicológico es significativo tanto si la persona cumple con todos los criterios, como si cumple únicamente con un par de síntomas.

En cuanto a la comorbilidad, de la que se hablará en el siguiente apartado, se debe ser prudente, pues existen varios trastornos que comparten muchos de los síntomas establecidos. Por ejemplo, en el caso del TEA, al existir comportamientos e intereses restringidos que persisten en el tiempo, puede ser que la persona manifieste estas dificultades en la conducta alimentaria (TCA).

Hyman (2010) hizo referencia al concepto de “reificación” para referirse al hecho de entender los trastornos mentales de clasificaciones diagnósticas como entidades reales que

explican el comportamiento de los individuos, y no como heurísticos (p.156). Por tanto, las clasificaciones como el DSM o la CIE solo describen una serie de comportamientos, pero no los explican, ya que, de lo contrario, surgirían explicaciones circulares y erróneas.

Con relación a la estigmatización, según García Zabaleta (2018) el estigma surge debido al conjunto de prejuicios y estereotipos que son asociados a las personas con un determinado diagnóstico, e influye en ellas de forma que se ve perjudicada la autoestima, confianza y percepción de autoeficacia (Ben-Zeev et al., 2010 en García Zabaleta, 2018).

Trasladándose al ámbito educativo, el etiquetaje es una forma de categorización con el fin de simplificar la realidad y comprender el entorno. Aun así, se debe tener en cuenta que una etiqueta diagnóstica solo describe, no explica el comportamiento del alumnado ni es la causa de la misma. Por tanto, tiene un impacto en su aprendizaje y su bienestar, impidiendo apreciar la complejidad de su esencia.

Por esta razón, surge otra alternativa. Tradicionalmente, se ha seguido un modelo clínico en las escuelas, centrado en el déficit del alumnado y su clasificación en base a su diagnóstico. Como se puede ver, es un modelo que no es funcional, al no beneficiar al alumnado ni ayudar a la creación de una sociedad más inclusiva.

El modelo de la diversidad de Palacios y Románach (2006) diferencia entre la enfermedad y la diversidad funcional, y establece una crítica hacia el modelo médico, considerando su utilidad, pero únicamente dentro del ámbito clínico. Por esta razón, exponen que las políticas sociales y educativas se basan en un modelo rehabilitador que no parte del respeto por la diversidad del ser humano, sino que busca clasificar y curar.

Se ha progresado desde una escuela basada en la exclusión y rechazo de la diversidad existente, pasando por la segregación y la integración, hasta una escuela inclusiva, entendiendo la educación como un derecho fundamental de todos y las diferencias individuales como algo enriquecedor.

A pesar de que las escuelas inclusivas sean diferentes entre ellas, comparten una característica, y es que existe una cultura de centro que pone el foco en la diversidad del alumnado, entendiéndose como algo enriquecedor y necesario para eliminar las barreras al aprendizaje (Ainscow, 2012, p.47).

Se promueve la transformación del sistema educativo con el objetivo de que el alumnado pueda recibir una educación de calidad y las mismas oportunidades para su desarrollo integral. Por tanto, la clave es un modelo pedagógico inclusivo que valore la diversidad y vea en ella una oportunidad para el aprendizaje.

### **3.2. Teorías explicativas del TEA**

A nivel cognitivo, existen dificultades significativas en el procesamiento de la información. Es necesario destacar que existe una variabilidad en la conducta al tratarse de un espectro muy amplio y con distintos grados de afectación. Se pueden observar déficits en la teoría de la mente, pues los niños con TEA suelen tener dificultades a la hora de entender los pensamientos y emociones del resto.

Según Beaudoin et al. (2020), la teoría de la mente es un constructo cognitivo complejo que representa un conjunto de habilidades que permiten al individuo razonar sobre aspectos cognitivos, como las creencias, o estados mentales afectivos, como las emociones. Por ello, algunas conductas propias del TEA podrían tener relación con la dificultad en el entendimiento de emociones, pensamientos e ideas de los demás.

Tirapu et al. (2007) exponen lo siguiente:

“Cuando establecemos la diferenciación entre cognitivo y emocional es sólo una diferencia artificial. El primero se utiliza para hacer referencia al procesamiento de la información y el segundo a los aspectos emocionales y afectivos. En este sentido, resulta muy difícil precisar si cada individuo realiza una tarea de las propuestas ‘tirando’ sólo de aspectos emocionales o sólo de aspectos cognitivos ya que esto dependerá de factores tales como su historia personal, que, de alguna manera, ha modulado sus conexiones sinápticas” (p.485).

Por otro lado, respecto a las funciones ejecutivas (FFEE en adelante), el modelo de déficit en FFEE propuesto por Ozonoff et al., (1991) expone que las personas con trastorno del espectro autista tienen dificultades en la planificación, la flexibilidad cognitiva, la atención y la organización. Según este modelo, el déficit en FFEE puede ser la causa de dificultades en habilidades comunicativas-lingüísticas y sociales en personas con TEA.

Además, también es importante la teoría de la mente, al estar relacionada con la comprensión de los estados mentales de los demás y la creación de representaciones internas para elaborar la respuesta. En esta misma línea, la capacidad de planificación y resolución de problemas es relevante para la comprensión de reglas y normas sociales.

La teoría de la coherencia central (Happé y Frith, 2006) explica que las personas en el espectro autista no procesan los estímulos complejos como un todo, sino como detalles fragmentados de la información sensorial del entorno, por lo que se observa y presta atención a los detalles y se deja en un segundo plano el conjunto.

Según Martos-Pérez y Paula (2011), la flexibilidad cognitiva hace referencia a la capacidad de cambio de pensamiento acorde a los cambios contextuales, por lo que la inflexibilidad cognitiva, la conducta estereotipada, las ecolalias y rituales serían indicadores relativos a las funciones ejecutivas (p.149).

Por tanto, la inflexibilidad y la rigidez son parte del perfil cognitivo del niño con TEA, al tener dificultades para dirigir y alternar la atención entre estímulos y situaciones complejas, y adaptarse posteriormente a diferentes situaciones que puedan alterar rutinas. A su vez, existen patrones repetitivos y dificultades para anticipar acciones y realizar representaciones mentales, además de presentar intereses restringidos.

### **3.3.Habilidades sociales en alumnado con TEA**

En las personas con TEA existen dificultades en la comunicación social en mayor o menor medida, así como una falta de comprensión de las relaciones sociales y para la

autorregulación, contacto visual reducido, presencia de intereses restringidos, y una hipo- o hipersensibilidad hacia ciertos estímulos.

Según Baron-Cohen et al., (1985) la comprensión de la expresión emocional, aquello a lo que se llama “teoría de la mente” es necesaria para las interacciones sociales, pues permite dar un sentido a las acciones de los demás. No obstante, en los niños en el espectro autista se ve afectada la capacidad de inferir las emociones a través de las expresiones faciales de los demás, existiendo diferencias significativas en la precisión para la identificación de emociones según un estudio de Griffiths et al., (2019), en el que se encontró que los niños y adolescentes con autismo son menos precisos al momento de reconocer expresiones faciales tanto sutiles como intensas.

Con respecto a la interacción con los demás, una revisión sobre el autismo de López et al. (2009), expone que los niños pueden carecer de un interés por sus iguales y los mayores pueden tener ese interés, pero tienen dificultades para comprender las normas de la interacción social y para la reciprocidad social e intereses compartidos (p.557).

Por otro lado, la cognición social también puede verse afectada. Sánchez-Cubillo et al., (2012) definen la cognición social como el “proceso neurobiológico, psicológico y social, por medio del cual se perciben, se reconocen y se evalúan los eventos sociales, para construir una representación del ambiente de interacción de los individuos y, posteriormente, generar el comportamiento social” (p.5). Por tanto, se manifiestan dificultades en el proceso de percepción social y la teoría de la mente.

### **3.3.1. Conceptualización**

En cuanto al concepto de habilidades sociales, según Caballo (2005), la conducta socialmente hábil hace referencia a la forma en la que una persona se comporta en la interacción con otros individuos, expresando sus sentimientos, actitudes, deseos u opiniones de manera apropiada, al mismo tiempo que respeta las acciones de los demás. Este conjunto de comportamientos tiende a resolver de forma efectiva los problemas que puedan surgir y reduce la posibilidad de que puedan surgir conflictos futuros (p.6).

En esta línea, tal y como expone Peñalva-Vélez et al., (2020), se busca promover el aprendizaje de los estudiantes en cuatro aspectos cruciales: la resolución de conflictos, la comprensión de señales sociales fundamentales para identificar problemas, sus orígenes y resultados; aclaración de objetivos y metas, y generalización de opciones de actuación que se puedan aplicar en la vida diaria (p.104).

Por otra parte, se debe tener en cuenta que el desarrollo de las habilidades sociales está ligado al desarrollo evolutivo del niño. Durante la etapa infantil las habilidades sociales comprenden la interacción con compañeros, señales del comportamiento prosocial y entendimiento de emociones, y la exploración de normas, por lo que estas oportunidades de aprendizaje tienden a ser más comunes en el juego (Lacunza y Contini de González, 2011). El niño evoluciona desde un juego en paralelo en edades más tempranas, hasta llegar a un juego simbólico y cooperativo, lo cual se relaciona con el hecho de que el niño va adquiriendo la capacidad de comprender el mundo a medida que va superando su egocentrismo infantil y habla

egocéntrica, en la que solo habla de sí mismo y tiene dificultades para comprender el punto de vista de los demás.

### **3.3.2. Componentes de las habilidades sociales**

Con relación a los componentes de las habilidades sociales, se conoce que las constituyen tres elementos: conductual, cognitivo y fisiológico.

El componente conductual engloba aquellos elementos no verbales, los elementos paralingüísticos, elementos verbales y elementos más amplios que estarían compuestos por los elementos anteriores.

Caballo (2005) expone que, dentro de los componentes no verbales se encuentra el contacto ocular, sonrisa, gestos, postura y expresión corporal, expresión facial, apariencia personal y movimientos nerviosos de las extremidades- Los componentes paralingüísticos agrupan la voz (tono, timbre, velocidad, claridad y volumen), el tiempo, perturbación y fluidez del habla en cuanto al número de palabras habladas, pausas o silencios y habla continua y sin interrupciones significativas; el componente verbal engloba el contenido general del habla (peticiones, preguntas, refuerzos verbales, humor, verbalizaciones, explicaciones...) el inicio de la conversación y la retroalimentación; y por último, el componente más amplio incluye el afecto, el saber escuchar, tomar y ceder la palabra, y escoger el momento idóneo.

Siguiendo el planteamiento del mismo autor, el componente cognitivo alude a las percepciones y evaluaciones cognitivas individuales acerca de determinadas situaciones y estímulos; es decir, se refiere a la capacidad del individuo para comprender, procesar y utilizar la información social del entorno. En cuanto al componente fisiológico, se necesitan más estudios al respecto que cuenten con fiabilidad para predecir el comportamiento.

Destacó, a su vez, que al implicar la cognición, se trata de procesos relacionados con el pensamiento y la comprensión de diferentes situaciones sociales, agrupando el conocimiento de las costumbres sociales y de la conducta apropiada en cada situación, la teoría de la mente y empatía cognitiva, la resolución de problemas, interpretación de señales, las expectativas acerca de las consecuencias de un determinado comportamiento y la autorregulación (donde se puede incluir las autoinstrucciones, atribuciones, autoverbalizaciones positivas y negativas, autoestima y auto observación del propio comportamiento).

Por todo ello, se entiende que los componentes conductuales, cognitivos y fisiológicos no operan por separado, sino que existe una interconexión entre ellos. Es importante entender las habilidades sociales como un conjunto, ya que una perspectiva integral brinda una comprensión profunda y fundamentada acerca de la interacción social entre individuos, que tenga en cuenta la variabilidad e individualidad del ser humano.

### **3.4.Habilidades comunicativas en alumnado con TEA**

#### **3.4.1. Dificultades de la comunicación en TEA**

En el plano lingüístico es común la presencia de dificultades. Se pueden ver afectados los distintos niveles del lenguaje: fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático, aunque, dependiendo del nivel de gravedad, se presentarán más o menos alteraciones.

Puede existir un procesamiento lento en cuanto al aprendizaje de nuevas palabras y al momento de comprender una conversación y poder mantenerla, por lo que pueden tener problemas para lograr comprender tanto el lenguaje escrito como hablado, lo que repercute en la comprensión de instrucciones.

La presencia de ecolalias también es característica de los niños con TEA, y se refiere a la repetición de palabras y frases sin sentido comunicativo que el niño ha escuchado anteriormente, de forma inmediata o diferida.

Respecto a los niveles del lenguaje, el nivel pragmático suele ser el más afectado en los niños con TEA. La pragmática se refiere al uso del lenguaje en diferentes situaciones comunicativas, es decir, a la forma en que el niño utiliza el lenguaje para lograr ciertos objetivos e interactuar con los demás de forma efectiva. Durante la infancia y la niñez, el niño va aprendiendo progresivamente las normas sociales y culturales que rigen el uso del lenguaje en distintos contextos, y las estrategias comunicativas que permiten su adaptación al medio y la resolución de problemas.

Según Rodas et al., (2017, p.3480) el déficit pragmático del lenguaje puede llevar al niño con autismo a percibir erróneamente a las demás personas de su entorno en determinadas situaciones y contextos de interacción social, lo que puede resultar en dificultades para conseguir los objetivos sociales.

Un estudio de Parsons et al., (2019) sobre intervención en lenguaje pragmático para niños con autismo basado en juegos y mediado por iguales, afirma que este tipo de intervención, combinada con mediación entre iguales, *videofeedback* y mediación de los padres en el juego libre dirigido por el niño, es eficaz para mejorar el funcionamiento pragmático del lenguaje en niños en el espectro.

A través de la pragmática se expresan necesidades y deseos, y se mantienen conversaciones ajustando el lenguaje a los receptores. Además, se utiliza de igual forma el lenguaje no verbal (gestos, contacto visual...) para complementar la comunicación. Por tanto, el desarrollo pragmático del niño se ve influenciado por la calidad de la interacción con el entorno, requiriendo de la exposición a diversas situaciones comunicativas que le permitan desarrollar sus habilidades. Si no se recibe esta estimulación, podrían tener lugar dificultades en la comunicación y las relaciones sociales. En esta línea, las dificultades de aprendizaje y de comprensión del lenguaje expresivo y comprensivo suelen aparecer en la etapa de Primaria en niños con TEA (Hervás, 2016, p.11).

La presencia de barreras para la comunicación no verbal es común, en cuanto a la comprensión de gestos y expresiones faciales, falta de sonrisa y reciprocidad social y evitación

del contacto ocular. Por otra parte, acciones como iniciar, mantener o finalizar conversaciones tienen cierto grado de dificultad. ´

Para su abordaje, se pueden emplear apoyos y claves visuales a nivel de aula y centro, estructurar la enseñanza, el tiempo y los espacios, utilizar un lenguaje claro y conciso y utilizar métodos y sistemas que fomenten el desarrollo comunicativo y preste atención a las potencialidades del alumnado (Vázquez-Vázquez et al., 2020).

### **3.5. Detección de necesidades asociadas al TEA**

#### **3.5.1. Niveles de detección**

El proceso de detección temprana del Trastorno del Espectro Autista consta de tres niveles, según Hernández et al., (2005) y la información proporcionada por parte del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo:

- Nivel 1: Vigilancia rutinaria del desarrollo. El TEA, al ser un trastorno del neurodesarrollo, está presente desde el nacimiento. No obstante, de acuerdo con lo expuesto previamente, los niños con TEA nacen sin marcadores físicos o biológicos que evidencien la presencia del trastorno. Por tanto, la detección se basa en la comparación del niño con rasgos de autismo con el neurodesarrollo esperado para su edad. El nivel 1 de vigilancia requiere de la consideración de factores de riesgo pre- y perinatales, la utilización de escalas de valoración del desarrollo en la primera infancia, la valoración del desarrollo social y comunicativo y de signos de alarma.

Si no se observan riesgos, se realizan controles hasta los seis años. Si por el contrario existen riesgos, se utilizan instrumentos de cribado (Nivel 2).

En consecuencia, es crucial el intercambio de información entre familia y profesionales del centro educativo, destacando la figura del orientador y tutor para la realización del seguimiento del desarrollo del niño.

- Nivel 2: Valoración de sospecha de TEA. La detección específica tiene lugar cuando se observan señales de alerta de que el niño no sigue un desarrollo normal comparado con niños de la misma edad, y tiene como objetivo la identificación temprana. Se utilizan pruebas de cribado administradas a padres y/o profesionales de la educación. La detección en el ámbito educativo concierne a los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales (EOEP General). Los Equipos de Atención Temprana (EAT) se encargan de asesorar y colaborar con los equipos generales para el diseño de estrategias y formación a profesionales de la orientación.
- Nivel 3: Evaluación de TEA. Este nivel, en el contexto educativo, se corresponde con la evaluación psicopedagógica del alumno con sospecha de TEA. Se detallará en el apartado 3.5.3.

### **3.5.2. Instrumentos de detección y evaluación**

Al realizar un diagnóstico de TEA se deben descartar síndromes genéticos, pues puede deberse a estas causas, por lo que será necesario en un primer momento realizar una evaluación médica. Respecto al diagnóstico de TEA a lo largo del ciclo vital, la evaluación diagnóstica es imposible sin tener en cuenta el perfil de desarrollo en todas las edades. Esto es, el diagnóstico depende de si se entiende la naturaleza del desarrollo del trastorno.

Es fundamental al momento de evaluar el perfil de las personas en el espectro autista, considerar en qué punto se encuentran. La edad a la que se recibe el diagnóstico es muy importante, por lo que siempre será preferible una detección temprana. Además, la expresión no es siempre la misma.

Es importante tener en cuenta que la evaluación del TEA no debe basarse en un único instrumento, y debe realizarla un profesional formado en autismo que pertenezca a la disciplina médica, psicológica o psicoeducativa (Barthélémy et al., 2019). Para su evaluación, se emplean instrumentos como el SCQ (Rutter et al., 2019), el ADOS-2 (Lord et al., 2015), la entrevista ADI-R (Rutter et al., 2011) y el cuestionario M-CHAT-R/F (Robins et al., 2009). Sin embargo, como se verá en el siguiente apartado, existe cierta controversia en el uso único de pruebas estandarizadas para la evaluación psicopedagógica en el ámbito educativo, pues se pone en un segundo lugar el contexto educativo, familiar y social y la situación personal del alumnado.

### **3.5.3. La evaluación psicopedagógica**

En el contexto de alumnado con necesidades asociadas a TEA, la evaluación psicopedagógica desempeña un papel fundamental para la determinación de necesidades educativas especiales, así como para otorgar una respuesta educativa individualizada en cuanto a apoyos y adaptaciones y recomendar la modalidad de escolarización. Por esto mismo, no se trata de una evaluación clínica, y se lleva a cabo por los profesionales del EOEP que colabora con el centro educativo del alumno, pudiendo solicitar la participación del EOEP Específicos de Alteraciones Graves del Desarrollo.

El procedimiento de evaluación psicopedagógica requiere el análisis de documentos e informes, entrevistas, la observación directa, cuestionarios y aplicación de pruebas estandarizadas. Se debe destacar que no se trata de un diagnóstico ni se centra en la etiqueta, sino que pone el foco en la detección de necesidades educativas del menor, con el objetivo de diseñar estrategias y planes de intervención que impliquen una mejora en su aprendizaje. La utilidad de los instrumentos estandarizados no radica en su aplicación y en la obtención de una puntuación, sino en complementar la información de todos los contextos en los que se desenvuelve el alumnado, la cual puede recogerse a través de la observación y la aplicación de cuestionarios a familias y profesorado.

Por ello, una evaluación psicopedagógica inclusiva toma en cuenta en consideración a la persona y a su derecho a tener una educación de calidad. Se centra en la detección de aquellas barreras que puedan interferir en el proceso de aprendizaje del alumnado, y en aquellos aspectos positivos contextuales y capacidades observadas. También debe tener en cuenta la colaboración con las familias, los servicios externos en casos en los que sea necesario y el



equipo docente. Desde un enfoque inclusivo, la evaluación sirve para brindar estrategias para el profesorado para la atención a las necesidades de todo el alumnado, creando así un aula efectiva que da respuesta a todos sus estudiantes, sin importar que se haya recibido un diagnóstico o no.

Dentro del proceso de evaluación, se recoge información acerca de la historia de desarrollo del alumno, aspectos sensoriales, psicomotores, cognitivos, emocionales y comunicativos, además de su adaptación social, nivel de competencia curricular y estilo de aprendizaje.

Con relación a aspectos sensoriales en niños con TEA, se presta especial atención a la evitación del contacto ocular, la sensibilidad hacia ciertos estímulos, y conductas de rechazo o fijación hacia sensaciones táctiles. Los aspectos cognitivos recogen lo mencionado en el apartado 3.2. acerca del desarrollo de la cognición en las personas con TEA: coherencia central, funciones ejecutivas y teoría de la mente. Los aspectos comunicativo-lingüísticos se refieren al contenido del lenguaje, así como su forma y uso, la participación e intención comunicativa, la comprensión de metáforas o bromas, y la modalidad de comunicación. De acuerdo con lo expuesto acerca de la cognición social y las habilidades sociales, es necesario observar aquellos aspectos relativos a la adaptación social del alumno en cuanto a problemas de conducta, adaptación a rutinas, normas, comprensión e interpretación de la información social, el juego social y la interacción con su grupo de iguales y adultos. A su vez, es importante valorar aquellas conductas relacionadas con la autonomía y cuidado personal.

La detección de estas necesidades educativas se realiza con el objetivo de diseñar un plan de intervención individualizado y ajustado a la realidad del alumno, viable y teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades del niño y las características de su entorno y contexto (Massani et al., 2015).

Esto es, si bien se recogen en los aspectos mencionados anteriormente aquellas barreras que pueden repercutir en el aprendizaje, también se debería hacer mención de las capacidades o fortalezas. Por ejemplo, en el caso del alumnado en el espectro autista, los intereses restringidos pueden entenderse como una dificultad del niño y proceder a su corrección, o como un interés especial que posee que le ayudan a comprender el mundo, por lo que castigarle sería contraproducente (Armstrong, 2012).

Un protocolo de observación orientado hacia la identificación de las capacidades del alumnado junto a las posibles barreras del contexto será mucho más funcional que un protocolo estricto focalizado en todas las dificultades que puedan existir, pues el primero asume que las barreras son contextuales y por tanto, es el centro el que debe adaptarse a todo el alumnado y no al revés.

La información y conclusiones obtenidas de la evaluación psicopedagógica se trasladan al informe psicopedagógico, en el que se recoge una síntesis de aspectos relevantes de la historia del niño, de las conclusiones de la evaluación y se propone la modalidad de escolarización recomendada. En los niños con necesidades educativas especiales, se realiza posteriormente el dictamen de escolarización en el que se recoge la propuesta de escolarización

recomendada (escolarización ordinaria con apoyos, escolarización preferente o de educación especial).

Sin embargo, el modelo de informe psicopedagógico existente hoy en día se aleja en cierta parte de un modelo inclusivo. Se centra en todas las dificultades que se pueden apreciar en el alumnado, y está dirigido principalmente a la obtención de recursos y apoyos para las familias y sus hijos. Por tanto, no es funcional a la hora de buscar soluciones y planificar una respuesta inclusiva por parte del centro educativo (González, 2022).

### **3.6. Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de la Comunicación**

De acuerdo con lo expuesto en este trabajo, la comunicación es esencial en la vida diaria, y tiene un papel fundamental en la forma en la que las personas se relacionan y comprenden entre sí. La comunicación permite expresar sentimientos, necesidades y deseos, es necesaria para la participación en la sociedad, para la autonomía y el aprendizaje.

Sin embargo, como se ha visto, para los niños en el espectro autista existen barreras en la comunicación, enfrentando obstáculos en su aprendizaje que se deben tener en cuenta con el objetivo de responder a sus necesidades educativas. Para poder hacer frente a las mismas, es común la utilización de los Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de la Comunicación (SAAC en adelante).

Tamarit (1989), uno de los autores más relevantes en el campo de la atención a la diversidad en personas con diversidad funcional y autismo, define los SAAC como:

“Un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante procedimientos específicos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable) por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos” (p.83).

En el ámbito educativo, el uso de los SAAC está destinado principalmente a alumnado con necesidades especiales asociadas a dificultades en la comunicación de manera permanente (diversidad funcional intelectual, sensorial, motora) o transitoria (Marín, 2019, p.235), y no son excluyentes de la comunicación verbal, sino que se utilizan de forma complementaria.

Uno de los portales más conocidos en materia de atención a la diversidad y específicamente, para el apoyo a personas con dificultades en la comunicación, es el proyecto aragonés ARASAAC (Sistema de Comunicación Aumentativa y Alternativa de Aragón), donde se pueden encontrar diversos recursos para el trabajo con personas con TEA.

Por otro lado, según Lloyd y Karlan (1984, citado en Tamarit, 1989) los SAAC pueden agruparse en sistemas de comunicación no asistida y sistemas de comunicación asistida. En los sistemas de comunicación no asistida, los códigos lingüísticos no necesitan de material físico, por lo que la lengua de signos sería un ejemplo de sistema sin ayuda.

Los sistemas de comunicación asistida, por otro lado, requiere de un material físico, como pueden ser los sistemas representacionales gráficos o visuales. En ambos casos, exista un soporte o no, los sistemas deben contar con una técnica de instrucción.

En la Tabla 1 se establecen las principales diferencias entre los sistemas aumentativos de la comunicación y sistemas alternativos de comunicación:

**Tabla 1**

*Principales diferencias entre los Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación*

Sistema	¿Para qué se utiliza?	¿Cómo se utiliza?	Ejemplos
Sistemas Aumentativos de la Comunicación	Estimular la comunicación de personas con dificultades en el habla.	Complemento para la comunicación verbal.	Pictogramas (Sistema Pictográfico de Comunicación), símbolos, materiales visuales y gráficos
Sistemas Alternativos de la Comunicación	Sustituir la comunicación verbal.	Alternativa principal al habla, en caso de dificultades graves o permanentes.	Habla artificial a través de dispositivos electrónicos Programa de Intercambio de Imágenes PECS

Fuente: Elaboración Propia

Dentro de los SAAC se encuentra el Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC) y el Programa de Intercambio de Imágenes (PECS).

El SPC utiliza pictogramas con el objetivo de facilitar la comunicación en personas con dificultades en el habla o lenguaje, por lo que son de gran ayuda a la hora de apoyar la comunicación de los niños con TEA. Para ello, se emplean imágenes que representan acciones, palabras, objetos y necesidades. Los pictogramas no solo deben utilizarse en el aula, sino que su uso debe estar presente en la vida diaria del niño con autismo, siendo visible en todos los entornos en los que se desenvuelve, como su entorno familiar y el centro educativo (Cáceres, 2017).

Las personas, y en este caso, los niños con TEA se ven muy beneficiados al utilizar este sistema, pues les ayudan a expresar sus deseos y necesidades de forma efectiva, mejorando así el proceso de interacción con su entorno, y por tanto, promoviendo sus habilidades comunicativas.

El Programa de Intercambio de Imágenes (PECS) es un sistema alternativo, ya que la comunicación verbal no es efectiva, y fue diseñado en un principio para alumnos de preescolar con dificultades significativas en la comunicación. Lo desarrollaron A. Bondy y L. Frost en 1985 en Estados Unidos, con el fin de lograr en el alumnado el aprendizaje de una

comunicación efectiva e independiente; no obstante, hoy en día es utilizado por alumnos de cualquier edad. Se trata de un sistema de comunicación funcional que sirve de reforzador para el niño, pues debe seleccionar aquellas imágenes que expresan sus necesidades y entregarla a la persona con la que interactúa (educador, padre, madre...), quien deberá interpretarla y atender a su necesidad (Bondy, 1998).

## **4. MARCO LEGISLATIVO**

### **4.1. La etapa de Educación Primaria. Áreas y objetivos.**

Según el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, la etapa de Educación Primaria tiene como finalidad facilitar al alumnado los aprendizajes de la expresión corporal y su comprensión, la lectura, escritura, habilidades matemáticas, cálculo, adquisición de conocimientos culturales básicos, y el hábito de convivencia, estudio y trabajo, el sentido creativo y artístico y la afectividad, con el objetivo de poder garantizar una formación integral que contribuya al desarrollo de la personalidad del alumnado y a su preparación para la Educación Secundaria Obligatoria.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) en su artículo 18 sobre la organización de la etapa de Educación Primaria, recoge que esta etapa abarca tres ciclos de dos años académicos por cada uno de ellos y se organiza en torno a diferentes áreas con un carácter integrador, orientándose las mismas hacia el desarrollo de las competencias clave del alumnado, y pudiendo organizarse en ámbitos. Las áreas de esta etapa comprenden Conocimiento del Medio natural, cultural y social, Educación Artística, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, y en su caso, Lengua propia y Literatura, Lengua Extranjera y Matemáticas

Respecto a los objetivos de etapa relacionados con el programa de intervención, según el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, esta etapa debe contribuir al desarrollo en el alumnado de las capacidades que les permitan conseguir conocer las normas de convivencia, integrar habilidades para la resolución de conflictos, desarrollar rutinas de trabajo tanto individual como grupal, motivar el espíritu crítico del alumnado, respetar las diferencias individuales, conocer y emplear adecuadamente la lengua castellana, desarrollar la competencia TIC, y potenciar las capacidades afectivas de la personalidad.

### **4.2. Funciones de la Orientación educativa en Educación Primaria.**

El nuevo 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 de la Comunidad de Madrid, en su artículo 10, expone que se consideran alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE en adelante) quienes afrontan obstáculos que limitan su aprendizaje y participación resultantes de discapacidad o trastornos significativos de conducta, de la comunicación y lenguaje, ya sea durante un determinado periodo escolar o a lo largo de toda

su educación, y que necesitan apoyos educativos concretos para alcanzar los objetivos planteados en el currículo.

Según el artículo 12 de la Orden 130/2023, de 23 de enero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid, en cuanto a las medidas específicas de atención al alumnado con NEE, podrán necesitar de determinados apoyos educativos para el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos, en consonancia con su desarrollo evolutivo. Respecto a los tipos de medidas, se establecen las medidas ordinarias y las específicas.

Las medidas ordinarias tienen un carácter organizativo y metodológico (por ejemplo, refuerzo individual en grupos ordinarios, desdobles...) mientras que las medidas específicas se adoptan previa evaluación psicopedagógica, y tienen como fin favorecer el desarrollo de las competencias y la consecución de los objetivos establecidos. Para el alumnado con NEE, pueden aplicarse las siguientes medidas específicas:

- Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas (ACIs), que modifiquen los contenidos y criterios de evaluación de acuerdo con el nivel de competencia curricular del alumno. Para ello, se realizarán adaptaciones de las unidades de programación didáctica de aquellas áreas afectadas, en las que se podrán incluir contenidos y criterios de ciclos anteriores.
- Adaptaciones Curriculares no Significativas, que no modifican contenidos y criterios del ciclo, y que solo pueden aplicarse en 2º, 4º y 6º de la etapa de Primaria.
- Apoyo específico al proceso de enseñanza aprendizaje de aquellas áreas en las que se haya propuesto ACIS y se considere necesario.
- Aplicación de medidas específicas de acceso. Puede conllevar la puesta en marcha de metodologías específicas de accesibilidad sensorial y cognitiva. En casos de que el centro no disponga de estos recursos, se planteará la escolarización en un centro preferente (por ejemplo, los Centros Preferentes TEA) o un cambio de la modalidad de escolarización.
- Permanencia o prolongación de la escolarización de un segundo año más en la etapa con carácter extraordinario.

Las NEE del alumno se determinan una vez realizada la evaluación psicopedagógica y se constatan en el informe psicopedagógico. Los responsables de la orientación educativa, y, por tanto, de la evaluación psicopedagógica y propuesta de escolarización en los centros educativos de infantil y primaria son los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales (EOEP en adelante).

Según la Resolución de 28 de julio de 2005 del Director General de Centros Docentes por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa y psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial en la Comunidad de Madrid, el desarrollo de las funciones del orientador/a supone un modelo de intervención que pone el foco en la

colaboración y asesoramiento a los centros educativos, profesorado y familias, en cuanto a la toma de medidas de atención a la diversidad, tareas relativas al proceso de adaptación del currículo y otras medidas que se pudieran requerir.

El EOEP Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo colabora con los equipos generales en la atención educativa de alumnado con TEA, y tienen funciones de orientación educativa (evaluación psicopedagógica complementaria, valoración de necesidades, asesoramiento a centros docentes y a profesionales del departamento de orientación, formación del profesorado, etc.) y de orientación familiar (asesoramiento a familias para favorecer el entendimiento de las necesidades de sus hijos, ofrecer apoyo y estrategias para crear entornos de aprendizaje adecuados, informar sobre recursos de los que pueden disponer, así como asociaciones, y promover encuentros de familias).

Es necesario mencionar que, si bien la Ley Orgánica y los reales decretos actuales de educación son a nivel estatal, los decretos, circulares, órdenes e instrucciones son autonómicos, por lo que en este caso se enmarcan en la normativa de la Comunidad de Madrid sobre la Educación Primaria y la atención a las diferencias individuales.

### **4.3. Centros de escolarización preferente TEA**

Los centros de escolarización preferente para alumnado con TEA desempeñan una función importante en la atención a las necesidades educativas de los niños en el espectro autista. En cuanto a la normativa autonómica, destaca la Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con NEE asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales, la cual expone que los centros preferentes surgen con el objetivo de implementar programas que permitan que el alumno se beneficie de la escolarización en un centro ordinario por un lado, y de los apoyos educativos especializados que requiera para su desarrollo personal y académico.

Además, conforme a dicha Resolución, las aulas TEA de los centros preferentes podrán escolarizar hasta cinco alumnos con necesidades asociadas a TEA, y deben disponer de los espacios y recursos humanos y materiales necesarios para proporcionar el apoyo especializado que necesitan los alumnos. No obstante, es aconsejable que el alumnado con TEA permanezca en su aula de referencia entre 1/3 y 2/3 del horario lectivo semanal.

Las aulas TEA son un espacio adaptado a las necesidades de alumnado en el espectro y el perfil de cada uno de ellos. El espacio es estructurado y se llevan a cabo actividades dirigidas al fomento de la autonomía personal, habilidades sociales y técnicas de relajación.

A modo de reflexión sobre la legislación actual, cabe cuestionarse si realmente se brinda una respuesta educativa y se conoce la realidad del alumnado de los centros educativos. Llama la atención, por ejemplo, que a pesar de haber avanzado en materia de inclusión, aún se siga denominado a las aulas TEA “aulas TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo)”, un término desfasado actualmente debido a que limita el diagnóstico a cinco categorías, mientras que el TEA, como su nombre indica, se considera un espectro al existir una amplia variabilidad propia de la condición.

Por otro lado, y como se ha expuesto previamente, hoy en día la realización de informes psicopedagógicos está orientada a brindar apoyos y recursos a las familias. En el caso del TEA, sin un diagnóstico clínico el alumno no puede incorporarse a un aula específica. Es decir, por más que presente necesidades asociadas a dicha condición, no se podrá atender a sus necesidades dentro de un aula TEA, y en numerosas ocasiones, la atención en el aula de referencia recae en los maestros especialistas, quienes ofrecen sus apoyos dentro del aula. Por estas razones, se necesita un cambio estructural en el sistema educativo, que realmente atienda y se preocupe por incluir y no apartar.

En cuanto al currículo, es un deber del profesorado y miembros de la comunidad educativa garantizar el acceso al mismo y sus componentes, detectando aquellas barreras de exclusión que puedan surgir al proceso de aprendizaje e incentivando la presencia, la participación y el logro de los estudiantes.

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: TEAcompañó**

### **5.1. Objetivo general**

- Diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica para la mejora de las habilidades sociales y comunicativas del alumnado de primer ciclo de Educación Primaria con TEA, promoviendo su desarrollo integral.

### **5.2. Objetivos específicos**

- Favorecer el desarrollo de la interacción y habilidades sociales, reforzando la relación del niño con sus iguales y demás miembros de la comunidad educativa, como profesionales y familias.
- Potenciar las habilidades lingüísticas del niño a través de sesiones en las que se empleen Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de la Comunicación (SAAC).
- Orientar a familias y docentes en cuanto a la intervención psicopedagógica del alumnado en el espectro autista y al diseño de estrategias básicas.
- Realizar una evaluación inicial, procesual y final del programa de intervención.

### **5.3. Contextualización y análisis de necesidades**

A modo de contextualización, el programa se desarrolla con el objetivo de promover la mejora de las habilidades sociales y comunicativas del alumnado con TEA, por tanto, surge de la necesidad de dar respuesta a las necesidades educativas que presenta el alumnado en el espectro autista.

Se trata de un programa destinado a todo el alumnado con TEA de un centro preferente de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la Comunidad de Madrid. No obstante, se pondrá el foco en un alumno de 1º de Educación Primaria.

Tal y como se ha expuesto en apartados anteriores, la modalidad de escolarización preferente va un paso más allá que el modelo de escolarización ordinario con apoyos, y está destinado a alumnado que presenta necesidades específicas que pueden ser atendidas en un entorno escolar ordinario adaptado a sus necesidades individuales.

En este centro público, ubicado en el sur de Madrid y de línea dos (dos clases por cada nivel educativo), el aula TEA es reciente, pues se ha creado a inicios de curso.

Sin embargo, al ser un centro de escolarización preferente, no solo cuenta con aula TEA, sino que el centro educativo está adaptado para la atención a las necesidades en sus áreas comunes, como el patio, pasillos y despachos, a través de la utilización de sistemas de comunicación. Además, se llevan a cabo por las tardes puntos de encuentro entre las familias de alumnado en el espectro autista y familias de alumnado neurotípico, con el objetivo de compartir experiencias y crear vínculos.

El aula TEA del centro recibe el nombre de “Estrella” y cuenta con cuatro alumnos: dos alumnos de 4 y 5 años de Educación Infantil, y dos alumnos de 1º y 2º de Educación Primaria. Se pretende garantizar un clima de aula agradable y afectivo, y se irá adecuando a principios del primer trimestre.

En cuanto al análisis de necesidades, al crear un aula específicamente diseñada para atender a niños con TEA se deben considerar ciertas necesidades que puede presentar el centro educativo en ese momento, con el fin de crear un ambiente adecuado, así como las necesidades específicas que presenten los alumnos.

El centro cuenta con profesionales especializados para la atención a niños en el espectro autista (maestros de Pedagogía Terapéutica, maestros de Audición y Lenguaje y Técnico de Integración Social). Por tanto, los niños tienen apoyos por parte de especialistas y tutor de aula para la comunicación y el lenguaje y para desarrollar su autonomía personal y sus habilidades sociales, además de contar con apoyo curricular.

No obstante, al ser un aula de nueva creación, se debe acondicionar y estructurar el aula, no solo en cuanto al espacio físico sino en lo relacionado con los materiales y recursos adaptados, como por ejemplo los SAAC, materiales sensoriales y distintas herramientas facilitadoras del aprendizaje, como las herramientas TIC.

#### **5.4. Programa de intervención TEAcompañó.**

El nombre del programa de intervención es TEAcompañó, y se trata de una propuesta del centro educativo para la atención a las NEE del alumnado con TEA. La propuesta se adapta a cada caso concreto, pero en el presente trabajo nos centraremos en el caso de Álvaro y sus necesidades. Se parte del análisis de necesidades del alumno, sus intereses y motivaciones, para así poder actuar de forma conjunta entre profesionales y familia.

Se trabaja mediante la metodología TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y otros Problemas de Comunicación), la cual se basa en estructurar el ambiente y brindar apoyos y claves visuales con el objetivo de que resulte menos complejo el procesamiento de la información del entorno.



Dentro del ámbito de la intervención psicopedagógica en alumnado con TEA, destacan ciertas estrategias metodológicas según Fortuny y Sanahuja (2020):

- Creación de actividades generalizables
- Explicación de bromas y metáforas
- Utilización de un lenguaje claro y sencillo, que no dé lugar a dudas
- Proporcionar apoyos visuales (horarios, organizadores, secuencias, etc.)
- Estructurar las actividades a realizar mediante secuencias
- Partir de los intereses del alumno
- Anticipar aquellas situaciones que no formen parte de su rutina
- Utilización de SAAC
- Fomentar el aprendizaje cooperativo

Por tanto, en la propuesta nos basaremos en estas estrategias para el diseño de actividades que propicien la mejora de las habilidades sociales y comunicativas, en consonancia con lo expuesto en el marco teórico y el planteamiento de Peñalva-Vélez (2020), Caballo (2005) y Vázquez-Vázquez (2020).

## **5.5. Descripción del programa**

### **5.5.1. Finalidad del programa**

La finalidad del programa es lograr el desarrollo integral del alumno a través del trabajo específico de aquellas dificultades en la interacción social y comunicativa.

Surge de la necesidad de abordar los obstáculos que presentan en su día a día los niños con TEA, se trata, a su vez, de concienciar a profesorado y familias de la importancia de una educación inclusiva y de calidad, que preste atención a las dificultades de cada alumno, pero sin olvidar sus fortalezas.

En el caso de Álvaro, se pretende trabajar las dificultades que se nombran en el siguiente apartado y considerar sus potencialidades, con el objetivo de contribuir a su bienestar personal y académico, en un clima de aula y centro favorable que propicie su aprendizaje.

### **5.5.2. Destinatarios**

La propuesta de intervención está adaptada a las particularidades de cada alumno con TEA. Sin embargo, esta propuesta en concreto se dirige hacia un alumno de seis años de 1º de Educación Primaria (primer ciclo) de nombre Álvaro (nombre ficticio). Sus padres son de origen colombiano, pero él nació en España. Lleva escolarizado desde 3 años de Educación Infantil en el centro educativo, y tiene el diagnóstico clínico de TEA por parte de facultativos desde los cinco años.

Entre el segundo y tercer trimestre del curso pasado (cinco años) se realizó la evaluación psicopedagógica prescriptiva por cambio de etapa, al estar censado como alumno con necesidades educativas especiales (ACNEE) asociadas a Trastorno del Espectro Autista. Se valoró la posibilidad de su incorporación al aula TEA del centro dado la información recogida de diferentes contextos.

El análisis de necesidades del alumno evidenció lo siguiente:

- Inflexibilidad cognitiva

- Dificultad para reconocer expresiones faciales
- A menudo experimenta sobrecargas sensoriales frente a estímulos de gran intensidad, y a continuación llora (lo cual se conoce como *meltdown*)
- Falta de contacto visual en ocasiones (se acentúa cuando no conoce a la persona)
- Dificultad para iniciar, mantener y finalizar la conversación
- Alteración en la prosodia y en el control del volumen de la voz, tono bajo y entonación monótona
- Falta de reciprocidad social
- Dificultad a la hora de expresar deseos o necesidades
- Hiperreactividad auditiva. Cuando suena el timbre en el colegio se tapa los oídos.

Y se apreciaron las siguientes potencialidades:

- Focaliza la atención; se centra en el juego bastante tiempo
- En el momento del juego, intenta explicar lo que hace
- Intenta involucrarse en el juego con otros niños
- Sus intereses por determinados objetos y animales, sobre todo por los dinosaurios, despiertan su curiosidad y es capaz de hablar de ello con máximo detalle
- Capacidad para apreciar los detalles. Es capaz de fijarse en elementos del entorno en los que difícilmente se fijan los demás
- Seguimiento de rutinas adecuado
- Cumple las órdenes de los maestros y las normas de clase
- Plantea alternativas originales sobre diferentes problemas

El análisis de necesidades y potencialidades permite crear oportunidades de aprendizaje a través de la atención a las necesidades del alumno y la consideración de sus habilidades como una herramienta para favorecer su desarrollo psicosocial. Por ejemplo, en la línea del marco teórico planteado, una coherencia central débil puede ser entendida como una dificultad o como habilidad para centrarse en detalles, como se ha podido ver.

A nivel de centro, ante la hiperreactividad a estímulos auditivos como el timbre, se tomó la decisión de sustituirlo por canciones para lograr un clima agradable y favorecer la convivencia. Por otro lado, se potenció el uso de pictogramas en todos los departamentos y áreas del centro (comedor, patio, pasillos, aulas, enfermería, departamento de orientación, jefatura de estudios, dirección y secretaría).

Después de la derivación del expediente a la Comisión Técnica Interterritorial (CTI), la cual se encarga de otorgar el visto bueno a las incorporaciones a aulas TEA, se obtiene la resolución favorable a finales del tercer trimestre, por lo que se incorpora al aula en el presente curso.

En la actualidad, requiere de las siguientes medidas:

- Intervención y apoyo por parte de especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje

- Adaptaciones curriculares significativas (ACIS)
- Trabajar la flexibilidad cognitiva, anticipación y el proceso adaptativo a diferentes situaciones
- Estructuración del entorno de aprendizaje
- Utilización de apoyos visuales
- Fomento del desarrollo de habilidades comunicativas básicas
- Favorecer la interacción social en el contexto educativo, familiar y social

En cuanto al contexto familiar, los padres pasaron por un proceso de asimilación de las necesidades de su hijo, y actualmente están muy implicados en la educación de Álvaro, colaborando activamente con los maestros y la orientadora educativa respecto al uso de estrategias y apoyos que faciliten la comunicación tanto en el centro educativo como en casa, como los SAAC.

### **5.5.3. Personas implicadas como responsables**

Los profesionales encargados del programa son los siguientes:

- Profesional de la Orientación Educativa del centro (orientador del EOEP asignado al centro)
- Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica
- Maestro especialista en Audición y Lenguaje
- Técnico de Integración Social (TIS)
- Seguimiento por parte del Equipo Directivo y Jefatura de Estudios
- Seguimiento individualizado por parte del tutor/a del aula de referencia
- Familia

El profesional de la Orientación colabora en el diseño y estructuración del Aula TEA, asesorando a maestros y especialistas en cuanto a la distribución de espacios y ajuste de las sesiones a la individualidad de cada alumno. Debe coordinarse con los profesionales del aula para detectar necesidades y ajustar la respuesta educativa, elaborando previa a la incorporación un Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC).

La implicación de la tutora del aula de referencia es crucial para poder realizar un seguimiento adecuado del alumno, observar sus avances y cuáles son sus dificultades con el objetivo de tenerlo en cuenta para responder adecuadamente a sus necesidades en el aula. Así, se podrán diseñar estrategias a nivel de aula que involucren a todo el alumnado y tenga en cuenta la diversidad inherente a las personas.

Los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) tienen responsabilidades específicas, y serán los encargados de la intervención directa con el niño en el Aula TEA y en su aula de referencia, junto a los demás maestros (educación física, artística...) y tutor/a.

La maestra de PT se encarga de proporcionar un apoyo educativo personalizado en el aula, adaptando diversas estrategias para satisfacer las necesidades del alumno.

Además, colabora con el profesional de la orientación y equipo docente en aras de asegurar el cumplimiento de los objetivos educativos planteados.

El maestro de AL trabaja junto a la PT, y fomenta el desarrollo del área comunicativo-lingüística. Tiene entre sus funciones la prevención de problemas relacionados con la comunicación y el lenguaje, e intervención cuando ya existen. Para ello, emplea los SAAC mencionados, como pictogramas y apoyos visuales, para lograr una comunicación e interacción efectiva.

El TIS se encarga del apoyo a la autonomía personal del alumno, acompañándolo en su día a día para la consecución de habilidades para la vida. Además, tiene un papel fundamental a la hora de ayudarle a gestionar su comportamiento y emociones.

En el presente programa también se tiene en cuenta a las familias y maestros, y se conocen las necesidades que se presentan en cuanto a la formación en TEA. Benítez (2014) destaca el papel de las familias como uno de los agentes de socialización que más repercuten en el alumno, y resalta que los padres, a pesar de estar de acuerdo con los principios de la educación inclusiva, no suelen estar de acuerdo con su aplicación en la práctica al no disponer de todos los recursos materiales y humanos necesarios (p. 119).

En esta línea, Gómez Hurtado y Moya (2017) refieren que las familias de alumnado de Educación Primaria, por lo general, demandan más recursos y apoyos para la atención de alumnado con necesidades, además de una mayor sensibilización por parte de los profesionales de la educación (p. 102). Abellán et al., (2010) coinciden en que es necesaria ampliar la formación del profesorado, pues, por lo general los profesores de Educación Secundaria son conscientes de que no tienen las herramientas necesarias para hacer frente a las necesidades especiales del alumnado (p. 156).

El centro es consciente de que el número de alumnado con necesidades educativas va en aumento cada curso, por lo que se llevarán a cabo sesiones de orientación y formación en necesidades específicas de apoyo educativo para el profesorado por parte de profesionales externos, con el objetivo de mejorar la respuesta que se da en las aulas ordinarias.

#### **5.5.4. Lugares y espacios en donde se realizan las actividades**

Las actividades se pueden realizar junto al resto de compañeros en el aula TEA, otras en el aula de referencia y a nivel individual.

El aula de referencia cuenta con materiales y sistemas que favorecen el desarrollo del alumno, como son el material fungible para la realización de apoyos visuales, material audiovisual, herramientas digitales como ordenadores y tablets y se emplea el sistema pictográfico. Contempla, a su vez, su perfil sensorial en cuanto a la hipersensibilidad auditiva, por lo que cuenta con tapones para los oídos frente a estímulos auditivos estresantes.

La diferenciación de espacios dentro del aula es necesaria para así poder propiciar el aprendizaje de los niños a través de un ambiente estructurado. Se emplean los rincones en los que los niños realizan actividades de forma individual o grupal, promoviendo la exploración, autonomía y participación de los niños. Sigue la siguiente distribución:

- Asamblea: en este rincón se realizan actividades relacionadas con el calendario (días, meses, años), el tiempo, experiencias y normas del aula. Cuenta con un espejo.
- Zona de trabajo: Rincón de refuerzo curricular y concentración. Se realizan actividades curriculares con apoyos visuales (pictogramas) en las mesas
- Rincón del juego: en este rincón se ponen en práctica las habilidades sociales y comunicativas de los niños a través del juego simbólico. Dispone de cocina, botiquines y coches, con el objetivo de promover el desarrollo cognitivo (creatividad, imaginación...), el desarrollo comunicativo-lingüístico (estimulación oral, comunicación de sus ideas y deseos), desarrollo social en cuanto a potenciar la interacción social y resolución de conflictos, y el desarrollo motor (motricidad fina y gruesa).
- Rincón de la calma: Se trata de una zona de relajación a la que los niños acuden después del patio. También es una zona a la que pueden acudir cuando experimenten crisis o nervios por algún motivo. Está acondicionada con colchonetas, cojines, decoración y materiales sensoriales para favorecer el estado de relajación. A su vez, este rincón es necesario para poder abordar la hiper- o hiposensibilidad de los niños hacia diversos estímulos, empleando una música suave y calmada para niños hipersensibles, y materiales con texturas para aquellos niños con hiposensibilidad sensorial.
- Rincón de las emociones: zona en la que se promueve el desarrollo emocional respecto a la expresión de sus emociones y autorregulación (por ejemplo, a través del termómetro de las emociones).

En definitiva, se trata de un espacio donde los niños con Trastorno del Espectro Autista pueden recibir un apoyo más individualizado y adaptado a sus necesidades, favoreciendo su desarrollo global.

### 5.5.5. Cronograma

La propuesta de intervención tiene lugar durante todo el curso escolar, es decir, abarca el primer, segundo y tercer trimestre, como se puede ver en la Tabla 2. Siguiendo el calendario escolar de la Comunidad de Madrid del presente curso, la actividad lectiva en Educación Primaria comienza el día 6 de septiembre y finaliza el 21 de junio. A continuación, se muestra la temporalización de las sesiones de intervención y el horario semanal del alumno.

**Tabla 2**

*Temporalización de las sesiones de la propuesta de intervención*

TRIMESTRE	MES	SESIÓN
-----------	-----	--------

---

1° TRIMESTRE	septiembre-diciembre	4 sesiones
2° TRIMESTRE	enero-marzo	4 sesiones
3° TRIMESTRE	abril-junio	4 sesiones

---

**Tabla 3**  
*Horario lectivo semanal del alumno con horas de apoyo de aula TEA*

septiembre y junio	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-9:40		■			■
9:40-10:20	■			■	
10:20-11:00			■		
11:00-11:30	RECREO				
11:30-12:15	■	■		■	■
12:15-13:00			■		
octubre - mayo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-9:45		■			■
9:45-10:30	■			■	
10:30-11:15					
11:15-12:00			■		
12:00-12:30	RECREO				
12:30-13:15	■	■		■	■
13:15-14:00			■		

---

Es necesario destacar que, como se puede ver en la Tabla 3, el alumno sale del aula de referencia diez horas semanales, marcadas en gris. Estas horas se dedican al trabajo del área cognitiva, social, comunicativa, de autonomía personal, y al refuerzo curricular. No obstante, las sesiones de esta propuesta de intervención están orientadas concretamente al ámbito comunicativo y social, por lo que se establecerán cuatro sesiones específicas por cada trimestre.

Esto no quiere decir que no se realice un trabajo diario de las habilidades sociales y comunicativas, pues se deben abordar de forma constante y transversal en los diferentes contextos vitales del alumno. Las sesiones están orientadas a aquellas dificultades específicas que se pueden observar, además los maestros pueden utilizarlas y crear otras a raíz de las mismas que permitan profundizar en el trabajo de estos objetivos.

### **5.5.6. Planificación del programa**

El programa de intervención se inicia en septiembre del presente curso, y se divide en cuatro sesiones por trimestre, con un total de doce sesiones.

Cada trimestre se trabaja cada una de las áreas. Las actividades del primer trimestre están orientadas al desarrollo de las habilidades comunicativas; las del segundo trimestre al desarrollo de las habilidades sociales (HHSS), y el tercer trimestre cuenta con cuatro sesiones en las que se abordan las destrezas comunicativas y sociales.

Durante el primer trimestre (habilidades comunicativas), se realizan las siguientes actividades:

- Sesión 1: Mi tablero de comunicación visual
- Sesión 2: Preguntas y respuestas
- Sesión 3: Cubo de historias
- Sesión 4: Comparaciones creativas

Segundo trimestre (HHSS):

- Sesión 5: Puentes de amistad
- Sesión 6: Historias sociales
- Sesión 7: Nos conocemos
- Sesión 8: Habilidades sociales y autorregulación emocional

Por último, el tercer trimestre engloba las siguientes actividades que trabajan ambas destrezas:

- Sesión 9: ¿Cómo nos sentimos?
- Sesión 10: Clasificación de pictogramas
- Sesión 11: Juego de conversaciones
- Sesión 12: Resolvemos problemas juntos

## **5.6. Desarrollo del programa**

### **5.6.1. Sesiones del primer trimestre**

Durante el primer trimestre se llevarán a cabo cuatro sesiones relacionadas con el fomento de las habilidades comunicativas del alumno. A continuación, en las Tablas 4, 5, 6 y 7 se detallan las actividades, indicando en el nombre de la sesión su lugar de realización, y sus

objetivos, así como los contenidos, la metodología a seguir, la temporalización y los espacios destinados al desarrollo de las actividades, los recursos humanos y materiales y los profesionales responsables.

**Tabla 4**

*Desarrollo de la sesión 1*

---

**Sesión 1: Mi tablero de comunicación visual. Aula TEA**

---

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover la comunicación, comprensiva y expresiva, del alumno a través del uso de SAAC</li> <li>- Reforzar la expresión de necesidades y deseos</li> <li>- Trabajar la inflexibilidad cognitiva</li> </ul>
-----------	---

Actividad	<p>La actividad se basa en el uso de SAAC, y consiste en introducir al alumno en la utilización del tablero de comunicación como una forma de apoyo visual que complementa la comunicación verbal. Su duración es de media hora aproximadamente, y se secuencia de la siguiente forma:</p>
-----------	--

- 1) Inicio de la actividad: Rutina diaria al entrar al aula. Conversar con él sobre cómo se siente y los aspectos relevantes del día. Para trabajar la flexibilidad cognitiva, se debe considerar la anticipación de las actividades a realizar siempre que se pueda, y contribuir a que el entorno tenga un alto grado de predictibilidad. Para ello, utilizar una agenda visual (ver ANEXO I). Procurar utilizarla siempre, para ayudarle a predecir las diversas situaciones que tienen lugar en el transcurso del día.
- 2) Introducción a la utilización del tablero: Enseñar al alumno el tablero y explicar para qué sirve. Familiarizar al alumno con las imágenes del tablero que pueden utilizarse en el día a día, como aquellas relacionadas con la comida, higiene o juegos. Tener en cuenta que una de sus habilidades es focalizar la atención durante un periodo largo de tiempo y descartar aquellos estímulos que no son de su interés, por lo que sería ideal mantener su interés en la actividad.
- 3) Práctica: presentar pictogramas de interés, y alentar al alumno a señalar la imagen del tablero para expresar lo que necesita. Es muy importante reforzar visualmente los intentos que realice para trabajar la expresión de necesidades, y responder a la misma siempre que se pueda. También pueden añadirse nuevas imágenes y apoyarse en el llavero de flash-



		cards de expresión de necesidades como beber agua, ir al baño, comida... (ver ANEXO II).
		4) Cierre de la actividad. Registro de sus intentos y cómo ha ido la sesión. Es muy importante llevar a cabo un registro de lo que suceda antes, durante y momentos después de la actividad, para conocer la forma en la que lleva a cabo las actividades y de qué estrategias hace uso para su resolución.
Contenidos		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Componentes del contexto en la comunicación (intención comunicativa, participantes y situaciones)</li> <li>- Interacción oral</li> <li>- Expresión de necesidades</li> <li>- Atención focalizada</li> </ul>
Metodología		Metodología activa y participativa. Actividad individual. Uso del Método TEACCH en todas las sesiones. Estructuración visual simple.
Temporalización y espacios		Se lleva a cabo durante el primer trimestre, se sugiere durante el mes de septiembre-octubre, y se realiza en el Aula TEA la cual está acondicionada para el desarrollo adecuado de la actividad. Se realiza en el rincón de juego al disponer de una mesa con sillas.
Recursos materiales y humanos		Los recursos materiales se muestran en el Anexo II (tablero de comunicación visual y flash-cards). En cuanto a los recursos humanos, los encargados de la sesión serán la maestra PT y el maestro AL en el contexto de aula TEA.
Personas responsables		Tutora del aula, maestra especialista de PT, maestro especialista de AL, TIS y profesional de la orientación para el seguimiento del programa.

## Tabla 5

### *Desarrollo de la sesión 2*

<b>Sesión 2: Preguntas y respuestas. Aula TEA</b>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar las habilidades pragmáticas del lenguaje, específicamente la capacidad de formulación y respuesta de preguntas mediante el uso del sistema pictográfico como apoyo visual.</li> <li>- Practicar la conversación e intercambio verbal</li> </ul>
Actividad	<p>La secuencia de la actividad será la siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Se introduce la actividad después de establecer la rutina. Se presentan las tarjetas visuales con preguntas y respuestas</li> <li>2) Se formulan las preguntas mediante el apoyo visual de</li> </ol>

	<p>pictogramas: “¿Cómo te llamas?” “¿Qué es eso?” “¿De qué color es?”</p>
	<p>3) Se muestran tarjetas con la respuesta con pictogramas, y se pide al niño que las empareje: “Es una pelota” “es de color rojo”. Favorecer el inicio de la comunicación y mantenerla. Es importante trabajar el inicio de la conversación y mantenerla a partir de las preguntas planteadas. Si se observa que existe poco contacto visual, comprender que Álvaro tiene un procesamiento diferente, por lo que no se debe obligar ni forzar a establecer el contacto ocular.</p> <p>Más bien, se pueden utilizar estrategias no invasivas como poner a su alcance juguetes que, para su utilización, requieran de la ayuda del maestro (sea para encenderlo, abrirlo...) o poner a su disposición juguetes que le gusten pero que necesitan de otro elemento (por ejemplo, puzzles o juguetes sin una pieza). Así, trabajaremos el contacto visual, pero también la petición de ayuda.</p> <p>Durante la realización de las preguntas, trabajar la prosodia en cuanto a la entonación del lenguaje. Exagerar el tono de las oraciones interrogativas y exclamativas para que Álvaro las repita: “¿Es una pelota? ¡Es una pelota!”.</p>
	<p>4) Se utiliza el tablero de comunicación visual para enseñar aquellas palabras clave que se relacionen con las preguntas y respuestas. Así, potenciamos las habilidades pragmáticas del alumno, fortaleciendo una comunicación efectiva en diversas situaciones sociales.</p>
	<p>5) Cierre de la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Componentes del contexto en el proceso de comunicación (intención comunicativa, participantes y situaciones)</li> <li>- Pragmática del lenguaje</li> <li>- Identificación de objetos</li> <li>- Interacción y producción oral</li> <li>- Comprensión oral</li> </ul>
Contenidos	
Metodología	<p>Metodología activa y participativa. Actividad individual. Uso del Método TEACCH en todas las sesiones. Se emplean pictogramas como apoyo visual y se estructura la actividad de forma que resulte sencilla de comprender para el alumno.</p>

Temporalización y espacios	Se lleva a cabo durante el primer trimestre, y se realiza en el Aula TEA la cual está acondicionada para el desarrollo adecuado de la actividad.
Recursos materiales y humanos	<p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjetas visuales con preguntas y respuestas (con pictogramas)</li> <li>- Tablero de comunicación visual</li> <li>- Sillas y mesa</li> </ul> <p>En cuanto a los recursos humanos, los encargados de la sesión serán la maestra PT y/o el maestro AL.</p>
Personas responsables	Tutora del aula, maestra especialista de PT, maestro especialista de AL, TIS y profesional de la orientación para el seguimiento del programa.

## **Tabla 6**

### *Desarrollo de la sesión 3*

#### **Sesión 3: Cubo de historias. Aula de referencia**

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer la expresión comunicativa del alumno mediante el uso de pictogramas como instrumento para la creación de historias.</li> <li>- Promover el diseño de estrategias en el aula de referencia</li> <li>- Trabajar el nivel pragmático y morfosintáctico del lenguaje</li> <li>- Estimular la expresión oral.</li> <li>- Reforzar la comprensión de conceptos básicos del lenguaje.</li> <li>- Fomentar la creatividad</li> <li>- Potenciar la interacción social entre pares</li> </ul>
Actividad	<p>La actividad tiene una duración de media hora aproximadamente, y su secuencia es la siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Seguimiento de la rutina y presentación de lo que se va a realizar. Al realizarse en el aula de referencia, se cuenta con que ya está acondicionada para la realización de la actividad como se ha visto anteriormente, y dispone de los materiales y estructuración necesarias para desarrollarla.</li> <li>2) Elección de pictogramas para construir el cubo. Deben incluir situaciones variadas, así como diferentes objetos y acciones para poder crear una historia y trabajar la capacidad de narración. Dado su gran interés por los animales, y en concreto, los dinosaurios, emplear pictogramas relacionados para</li> </ol>

	<p>despertar su curiosidad y favorecer la intención comunicativa.</p> <p>3) Tirada del cubo. Se emplean los pictogramas que salgan para crear la historia</p> <p>4) Cada alumno creará su historia. Se prestará especial atención a la capacidad creativa de Álvaro y el uso del lenguaje. Se debe incentivar la participación del alumno y la interacción entre iguales, considerando las pautas anteriores sobre el contacto ocular. Llevar a cabo un registro de las ecolalias de Álvaro de forma que se pueda conocer cuál es su función. Tener en cuenta que pueden aparecer y desaparecer, y no se recomienda interrumpirlas de raíz, ya que es una forma de autorregulación propia. No obstante, podemos intentar desviar su atención hacia otro elemento o situación.</p> <p>Si se observan comportamientos que pueden ser indicios de sobrecarga sensorial (como por ejemplo, llorar), tener paciencia. Ante todo, no se debe gritar ni alzar la voz, ni invalidar la emoción que siente (“no llores”). Se debe procurar entender su punto de vista y sus características, y alejarlo de los estresores que puedan estar provocando malestar.</p> <p>5) Utilización del tablero de comunicación para destacar aquellos elementos y conceptos clave de la historia.</p> <p>6) Cierre de la actividad y refuerzo positivo de la conducta del niño.</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de conceptos</li> <li>- Comunicación verbal y no verbal</li> <li>- Expresión y creatividad</li> <li>- Vocabulario</li> <li>- Interacción oral</li> <li>- Nivel morfosintáctico y pragmático del lenguaje</li> </ul>
Metodología	<p>Metodología activa y participativa. Actividad grupal. Uso del Método TEACCH en todas las sesiones. Estructuración de la enseñanza y espacio del aula TEA y de referencia. Utilización de pictogramas. Estructuración del tiempo al realizar actividades cortas y planificadas.</p>
Temporalización y espacios	<p>Se lleva a cabo durante el primer trimestre, y se realiza en el aula de referencia, la cual está acondicionada para el desarrollo adecuado de la actividad.</p>
Recursos materiales y humanos	<p>Recursos materiales (ver <b>ANEXO III</b>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tablero de comunicación visual</li> </ul>

- Cubo de pictogramas que representen personajes y varias situaciones
- Actividad realizada en el aula de referencia

En cuanto a los recursos humanos, la encargada de la sesión será la tutora del aula y la maestra PT.

Personas responsables Tutora del aula, maestra especialista de PT, maestro especialista de AL, TIS y profesional de la orientación para el seguimiento del programa.

---

## Tabla 7

### Desarrollo de la sesión 4

#### Sesión 4: Comparaciones creativas. Aula TEA

---

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender el lenguaje figurado sencillo y las comparaciones entre elementos visuales a través de la utilización de SAAC</li> <li>- Estimular la creatividad</li> </ul>
Actividad	<p>La actividad tiene una duración de media hora, se realizará junto al otro compañero de 2º de Primaria de aula TEA y se estructura de la siguiente forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Seguimiento de rutinas y presentación de la sesión</li> <li>2) Se mostrarán al alumno varios pictogramas de objetos, y deberá nombrarlos y decir su color.</li> <li>3) Después de familiarizar a Álvaro con la mecánica de la sesión, se utilizarán de tarjetas visuales, a poder ser de su interés, y que contengan comparaciones: “la rana es verde como la hierba”.</li> <li>4) Posteriormente, se crean comparaciones entre los alumnos y maestra/o, empleando los pictogramas, para después explicar las comparaciones que se han realizado. Así, favorecemos la intención comunicativa. Tener en cuenta que aprecia muy bien los detalles de los elementos. Para trabajar la prosodia, considerar pautas anteriores (enfatar la altura tonal de las palabras, practicar con Álvaro los volúmenes: silencio, susurros, tono normal, voz alta y grito). Se pueden emplear herramientas como las del <b>ANEXO IV</b>.</li> <li>5) Cierre de la actividad.</li> </ol>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguaje figurado</li> <li>- Comunicación expresiva creativa</li> <li>- Interacción oral</li> <li>- Nivel pragmático del lenguaje</li> <li>- Comprensión y expresión verbal y no verbal</li> </ul>

Metodología	Metodología activa y participativa. Actividad en pareja. Uso del Método TEACCH en todas las sesiones. Estructuración de la enseñanza y espacio. Utilización de pictogramas. Estructuración del tiempo al realizar actividades cortas y planificadas.
Temporalización y espacios	Se lleva a cabo durante el primer trimestre, y se realiza en el Aula TEA la cual está acondicionada para el desarrollo adecuado de la actividad. Se realiza en el rincón del juego al disponer de sillas y una mesa.
Recursos materiales y humanos	Recursos materiales: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjetas visuales que contengan comparaciones (por ejemplo, “sus ojos son azules como el mar”)</li> <li>- Pictogramas con imágenes de aquellos elementos que se vayan a comparar</li> <li>- Material para trabajar el volumen de la voz</li> </ul> <p>En cuanto a los recursos humanos, los encargados de la sesión serán la maestra PT y el maestro AL.</p>
Personas responsables	Tutora del aula, maestra especialista de PT, maestro especialista de AL, TIS y profesional de la orientación para el seguimiento del programa.

### 5.6.2. Sesiones del segundo trimestre

A través de las sesiones del segundo trimestre se trabajarán las habilidades sociales en el alumno. Constará de cuatro actividades a desarrollar entre los meses de enero y abril, y sus objetivos, contenidos, metodologías, recursos y personal responsable se reflejan en las siguientes tablas (Tablas 8-11):

#### **Tabla 8**

##### *Desarrollo de la sesión 5*

<b>Sesión 5: Puentes de amistad. Aula TEA</b>	
Objetivos	- Promover la reciprocidad e interacción social en un entorno estructurado a través del método TEACCH y SAAC
Actividad	La actividad tendrá una duración aproximada de media hora, y tiene esta secuencia: <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Se colocan, en primer lugar, las figuras de juguete o muñecos del aula a cada lado del puente.</li> <li>2) Se emplean las tarjetas visuales como apoyo para la representación de situaciones sociales entre los compañeros del aula</li> <li>3) El alumno debe elegir una tarjeta y se representará con él una situación social que pueda comprender</li> </ol>

		y le permita expresarse. Con ello, se trabajará la reciprocidad social, la intención comunicativa y la prosodia en cuanto al tono de voz.
		4) Práctica de la interacción social en cada situación junto a los compañeros del aula TEA
Contenidos		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacción oral</li> <li>- Comprensión de situaciones sociales</li> <li>- Desarrollo del juego simbólico</li> <li>- Producción oral: prestar atención a la prosodia y postura</li> <li>- Reciprocidad social</li> <li>- Trabajo de la competencia social</li> </ul>
Metodología		Metodología activa y participativa. Actividad en pareja. Uso del Método TEACCH en todas las sesiones. Estructuración de la enseñanza y espacio. Utilización de pictogramas. Estructuración del tiempo al realizar actividades cortas y planificadas.
Temporalización y espacios		Se lleva a cabo durante el segundo trimestre, y se realiza en el Aula TEA la cual está acondicionada para el desarrollo adecuado de la actividad.
Recursos materiales y humanos		<p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Figuras o muñecos</li> <li>- Tarjetas visuales de situaciones sociales</li> <li>- Puente de juguete</li> </ul> <p>En cuanto a los recursos humanos, los encargados de la sesión serán la maestra PT y el maestro AL.</p>
Personas responsables		Tutora del aula, maestra especialista de PT, TIS y profesional de la orientación para el seguimiento del programa.

## Tabla 9

### Desarrollo de la sesión 6

#### Sesión 6: Historias sociales. Aula TEA.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la comprensión de diferentes situaciones sociales a través de historias sociales adaptadas a la edad del alumno</li> <li>- Promover la interacción social entre iguales</li> </ul>
Actividad	<p>Como el resto de las actividades, tendrá una duración de media hora que puede variar más o menos, y consistirá en:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Introducir una historia social que pueda representar cualquier actividad diaria o nueva (jugar en el parque, normas de clase, carnaval). Para ello, se pueden agrupar diversas historias</li> </ol>

sociales y unir las con un aro para crear un llavero para el aula (ver **ANEXO V**).

- 2) Establecer el orden de la secuencia, observando en todo momento en qué necesita ayuda. Tener en cuenta que el final de la historia debe proponer un comportamiento más funcional sobre lo que ha ocurrido, no se basa en traducir la oración a pictogramas. Las historias sociales pueden realizarse delante del niño, y destaca su utilidad para casi cualquier situación (planear excursiones, visitas al médico, normas de clase...) por lo que se pueden emplear tanto en el aula TEA como en el aula de referencia.
- 3) No olvidar reforzar el comportamiento del niño. Se debe recordar que, aunque se trabajen las dificultades, no se debe olvidar sus fortalezas. Es un niño que focaliza la atención muy bien, y atiende a lo que se le dice. Además, siempre que realiza una actividad y se le pregunta, intenta explicar lo que hace, por lo que es un aspecto positivo a la hora de realizar las actividades. Promover la conversación entre Álvaro y sus compañeros sobre la historia: qué es lo que pasa, cómo se puede solucionar, qué es lo que les gusta...
- 4) Esta actividad puede desarrollarse junto a otros compañeros del aula con el objetivo de potenciar la interacción social entre pares.
- 5) Procurar no sobrecargar de estímulos el llavero. Deben ser simples y estar bien estructurados para facilitar la comprensión del alumnado

Contenidos

- Interpretación de situaciones de la vida diaria en las que el niño pueda manifestar una mayor dificultad
- Anticipación de rutinas y fomento de la capacidad adaptativa
- Se trabaja la competencia personal y social del currículo

Metodología

Metodología activa y participativa. Actividad en pareja. Uso del Método TEACCH en todas las sesiones. Diseño de contextos facilitadores y estructuración de la enseñanza y espacio. Utilización de pictogramas. Estructuración del tiempo al realizar actividades cortas y planificadas.



Temporalización y espacios	Se lleva a cabo durante el segundo trimestre, y se realiza en el Aula TEA la cual está acondicionada para el desarrollo adecuado de la actividad. Teniendo como referencia el marco teórico del programa, no se trata solo de realizar estas actividades a nivel de aula TEA, sino que se deben generalizar y realizarse en el aula ordinaria. Es un sistema que facilita la comprensión del niño en sus diferentes contextos, por lo que no es una opción sino un derecho que él tiene.
Recursos materiales y humanos	<p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Impresora y plastificadora para el uso recurrente las historias sociales</li> <li>- Aros para el llavero</li> <li>- Llavero de historias sociales</li> </ul> <p>En cuanto a los recursos humanos, los encargados de la sesión serán la maestra PT y el TIS.</p>
Personas responsables	Tutora del aula, maestra especialista de PT, maestro especialista de AL, TIS y profesional de la orientación para el seguimiento del programa.

## Tabla 10

### *Desarrollo de la sesión 7*

<b>Sesión 7: Nos conocemos. Aula de referencia</b>	
Objetivos	- Incentivar la interacción social y destrezas comunicativas a través de preguntas acerca de intereses personales.
Actividad	<p>Se trata de un juego interactivo para conocer los gustos de los alumnos del aula de referencia, fomentando el desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales.</p> <p>Para su realización se requiere de una tablet u ordenador. No obstante, el material se puede imprimir y plastificar para su uso recurrente en el aula (ANEXO VI).</p> <p>Se establecen varias diapositivas en las que Álvaro deberá indicar si la actividad que aparezca en el dispositivo es de su agrado o no (jugar con la tablet, ver películas, los perros, comer dulces...)</p> <p>La actividad se realiza tanto con el alumno como con el resto de los compañeros, con el fin de potenciar la interacción social y la escucha activa, prestando atención a los gustos de los demás y expresando los suyos propios. Así, se practican habilidades comunicativas en cuanto a iniciar y mantener una</p>

Contenidos	<p>conversación a partir de los gustos de Álvaro como los de sus compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel pragmático y léxico-semántico del lenguaje</li> <li>- Interacción oral con maestros y compañeros</li> <li>- Dimensión expresiva de la comunicación: expresión de preferencias personales de forma clara</li> <li>- Toma de decisiones relacionada con las preferencias personales</li> </ul>
Metodología	Método TEACCH. Actividad grupal. Estructuración de la enseñanza y espacio del aula TEA y aula de referencia. Utilización de pictogramas. Estructuración del tiempo al realizar actividades cortas y planificadas.
Temporalización y espacios	Se lleva a cabo durante el tercer trimestre, y se realiza en el Aula TEA y/o aula de referencia, las cuales están acondicionada para el desarrollo adecuado de la actividad.
Recursos materiales y humanos	<p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diapositivas para la realización del juego</li> <li>- Impresora y plastificadora si es necesario</li> </ul> <p>En cuanto a los recursos humanos, la encargada de la sesión será la tutora del aula y la maestra PT.</p>
Personas responsables	Tutora del aula, maestra especialista de PT, maestro especialista de AL, TIS y profesional de la orientación para el seguimiento del programa.

## Tabla 11

### Desarrollo de la sesión 8

#### **Sesión 8: Habilidades sociales y autorregulación emocional. Actividad individual o grupal. Aula de referencia o aula TEA**

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar habilidades de autorregulación emocional y habilidades sociales</li> <li>- Fomentar la interacción social entre iguales en caso de que se realice en aula de referencia o TEA.</li> </ul>
Actividad	<p>En esta actividad se trabajan las habilidades sociales y la autorregulación emocional. Puede trabajarse también en situaciones posteriores a la experimentación de crisis por sobreestimulación sensorial (<i>meltdown</i>) de forma individual, en momentos en los que Álvaro haya reducido su nivel de activación.</p> <p>Suelen tener lugar debido a la sobrecarga sensorial de estímulos, por lo que es necesario mantener la calma. De lo contrario la intensidad del episodio aumentará.</p> <p>La sesión se secuenciará de la siguiente forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Introducción de la sesión. Anticipar siempre que se</li> </ol>

		<p>pueda las actividades que se van a realizar</p> <p>2) A través de la utilización de tarjeta visuales con emociones (alegría, tristeza, ira...) se trabajará el reconocimiento de emociones de Álvaro en el contexto real y la reciprocidad al compartir sus emociones, sentimientos y pensamientos. Esto nos servirá para trabajar su dificultad a la hora de reconocer las expresiones faciales de los demás (ANEXO VII).</p> <p>3) También se puede trabajar la autorregulación en Álvaro a través de técnicas de relajación: respiración profunda y lenta, utilización del rincón de la calma...</p> <p>4) Cierre de la sesión.</p> <p>Es importante tener en cuenta que se debe establecer una rutina estructurada, y en la medida de lo posible, anticipar todo lo que se vaya a realizar durante el día y la semana al niño para evitar situaciones que puedan generarle malestar.</p>
Contenidos		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento de emociones y expresión facial</li> <li>- Manejo de situaciones de crisis por sobreestimulación</li> <li>- Comunicación de necesidades y emociones</li> <li>- Estrategias concretas para la autorregulación emocional</li> </ul>
Metodología		<p>Metodología activa y participativa. Actividad grupal o individual. Uso del Método TEACCH en todas las sesiones. Estructuración de la enseñanza, espacio y tiempo al realizar actividades cortas y planificadas. Utilización de pictogramas.</p>
Temporalización y espacios		<p>Se lleva a cabo durante el segundo trimestre, y se realiza en el aula de referencia o aula TEA, las cuales están acondicionadas para el desarrollo adecuado de la actividad. Si se realiza en el aula TEA, en el rincón de la calma pueden emplearse lámparas luminosas. Se aconseja bajar las persianas y dejar el aula a oscuras para dar ambiente y que el niño reduzca su nivel de activación.</p>
Recursos materiales y humanos		<p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjetas visuales con representaciones de emociones</li> <li>- Ir probando con distintos materiales y texturas para la relajación (lámparas luminosas, botellas sensoriales, bolas de colores...)</li> </ul> <p>En cuanto a los recursos humanos, los encargados de la sesión serán, su caso, la tutora del aula o la maestra PT y el TIS.</p>

Personas responsables Tutora del aula, maestra especialista de PT, maestro especialista de AL, TIS y profesional de la orientación para el seguimiento del programa.

---

### 5.6.3. Sesiones del tercer trimestre

Durante este último trimestre se realizarán las cuatro últimas sesiones. En las siguientes tablas (Tabla 12-15) se recogen detalladamente los objetivos, contenidos, metodología, recursos y personal responsable de cada una de las sesiones.

**Tabla 12**

*Desarrollo de la sesión 9*

---

**Sesión 9: ¿Cómo nos sentimos? Aula TEA o aula de referencia**

---

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la expresión verbal de emociones y comprensión de las emociones de los demás</li> <li>- Reconocer y nombrar las emociones básicas</li> </ul>
Actividad	<p>Esta actividad puede realizarse tanto en el aula TEA junto a los demás compañeros, como en el aula referencia junto sus pares. Para ello, después de introducir la sesión, se utilizarán tarjetas visuales con representaciones de emociones, y Álvaro deberá nombrar la emoción de cada tarjeta y describirla. No solo deberá describir su emoción, sino también las de los demás compañeros.</p> <p>Posteriormente, si se encuentra en el aula TEA, se podrá utilizar el espejo de la asamblea para practicar expresiones faciales frente a él.</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación y expresión emocional, reconocimiento de emociones básicas</li> <li>- Expresión verbal de las emociones</li> <li>- Uso de tarjetas visuales como apoyo</li> </ul>
Metodología	<p>Metodología activa y participativa. Actividad en grupo o individual. Uso del Método TEACCH en todas las sesiones. Estructuración de la enseñanza, espacio y tiempo al realizar actividades cortas y planificadas. Utilización de pictogramas como apoyo visual.</p>
Temporalización y espacios	<p>Se lleva a cabo durante el tercer trimestre, y se realiza en el aula de referencia o Aula TEA, las cuales están acondicionadas para el desarrollo adecuado de la actividad.</p>
Recursos materiales y humanos	<p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjetas visuales con imágenes que representen emociones</li> <li>- Espejo</li> </ul>

Personas responsables	En cuanto a los recursos humanos, los encargados de la sesión serán la tutora del aula, maestra PT o el maestro AL. Tutora del aula, maestra especialista de PT, maestro especialista de AL, TIS y profesional de la orientación para el seguimiento del programa.
-----------------------	---

**Tabla 13**

*Desarrollo de la sesión 10*

**Sesión 10: Clasificación de pictogramas. Aula TEA o aula de referencia**

Objetivos	- Desarrollar la discriminación visual y los niveles del lenguaje mediante la categorización de cada herramienta u objeto donde le corresponde.
Actividad	A través de esta actividad se pretende trabajar la discriminación visual al asociar cada objeto con su categoría. Además, también se trabajan los niveles del lenguaje (léxico-semántico y pragmático) en cuanto al vocabulario y la comprensión del significado de las palabras utilizadas para conseguir describir las categorías, por un lado, y la comunicación de sus ideas y escucha de las ideas de los demás para su comprensión. Se enseñará el material (ver ANEXO VIII) y los pictogramas estarán dispersos, por lo que el niño deberá asociar cada uno de ellos al objeto que esté en el centro (botiquín, frutas...) Esta actividad puede realizarse tanto en el aula TEA como en el aula de referencia, y a poder ser, junto a otros compañeros para trabajar los turnos, la espera y la escucha activa.
Contenidos	- Componentes del contexto en la comunicación (intención comunicativa, participantes y situaciones) - Interacción, expresión y comprensión oral - Comprensión del proceso básico de categorización - Colaboración entre iguales - Respeto por las normas y turnos - Comunicación de las razones por las que ha asociado determinados pictogramas al objeto
Metodología	Metodología activa y participativa. Actividad en grupo. Uso del Método TEACCH en todas las sesiones. Estructuración de la enseñanza, espacio y tiempo al realizar actividades cortas y planificadas. Utilización de pictogramas.
Temporalización y espacios	Se lleva a cabo durante el tercer trimestre, y se realiza o en el Aula TEA la cual está acondicionada para el desarrollo adecuado de la actividad, o en el aula de referencia para favorecer la interacción social con sus iguales. Tiene una duración aproximada de media hora.

Recursos materiales y humanos	<p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pictogramas con herramientas, alimentos, objetos...</li> <li>- Hoja para situar los pictogramas</li> </ul> <p>En cuanto a los recursos humanos, los encargados de la sesión serán la tutora del aula ordinaria, la maestra PT o el maestro AL.</p>
Personas responsables	Tutora del aula ordinaria, maestra especialista de PT, maestro especialista de AL, TIS y profesional de la orientación para el seguimiento del programa.

---

**Tabla 14**

*Desarrollo de la sesión 11*

**Sesión 11: Juego de conversaciones. Aula TEA.**

Objetivos	- Potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas y la reciprocidad social, a través del uso de apoyos visuales que contengan preguntas para desarrollar una conversación
Actividad	<p>Se introducirá la actividad, explicando lo que se va a hacer.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Se colocan las tarjetas visuales boca abajo</li> <li>2) El niño y el maestro/a deben turnarse para elegir tarjetas y realizar una pregunta</li> <li>3) A través del uso del reloj de arena se podrá estructurar el tiempo, limitándolo a pocos minutos para poder generar respuestas y propiciar la escucha activa</li> </ol>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades de conversación: capacidad de hacer preguntas, escuchar activamente al otro, respetar turnos</li> <li>- Reciprocidad y habilidades sociales; forma de expresar lo que pensamos</li> <li>- Manejo del tiempo a través del reloj de arena</li> </ul>
Metodología	Metodología activa y participativa. Actividad individual o grupal. Uso del Método TEACCH en todas las sesiones. Estructuración de la enseñanza, espacio y tiempo al realizar actividades cortas y planificadas (se empleará un reloj de arena). Utilización de pictogramas.
Temporalización y espacios	Duración de media hora aproximadamente. Se lleva a cabo durante el segundo trimestre, y se realiza en el Aula TEA la cual está acondicionada para el desarrollo adecuado de la actividad.
Recursos materiales y humanos	<p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjetas con preguntas</li> <li>- Reloj de arena que permita estructurar el tiempo</li> </ul>

Personas responsables	En cuanto a los recursos humanos, los encargados de la sesión serán la maestra PT y el maestro AL. Maestra especialista de PT, maestro especialista de AL, TIS y profesional de la orientación para el seguimiento del programa.
-----------------------	---

## Tabla 15

### Desarrollo de la sesión 12

#### Sesión 12: Resolvemos problemas juntos. Aula de referencia o aula TEA

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar situaciones de conflicto interpersonales y buscar soluciones, como objetivo dentro del trabajo de las habilidades sociales del alumno</li> <li>- Promover la empatía y la comunicación efectiva en conflictos</li> </ul>
Actividad	<p>La actividad se divide en dos partes: la identificación de los conflictos y de aquellas situaciones que no son conflictivas, y, por otro lado, la resolución de estos.</p> <p>En primer lugar, se debe introducir la actividad explicando al niño lo que se va a realizar.</p> <p>En la mesa se ubicarán los dos tableros: “Aquí no hay conflictos” “aquí si hay conflictos”, y el alumno debe clasificar las tarjetas visuales.</p> <p>En la segunda parte de la actividad, se utilizarán las tarjetas visuales con representaciones de conflictos, con el objetivo de que el alumno aprenda poco a poco a resolverlos (ver ANEXO IX).</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación y comprensión de conflictos a través de la comprensión de señales sociales</li> <li>- Generalización de acciones que puedan aplicarse en la vida cotidiana de Álvaro</li> <li>- Habilidades comunicativas</li> <li>- Teoría de la mente, escucha activa</li> </ul>
Metodología	Método TEACCH. Actividad grupal o individual. Estructuración de la enseñanza y espacio. La actividad se divide en dos partes diferenciadas. Se emplean pictogramas. Estructura el tiempo al realizar actividades cortas y planificadas, y del material al utilizar distintos tableros.
Temporalización y espacios	Se lleva a cabo durante el tercer trimestre, y se realiza en el Aula TEA la cual está acondicionada para el desarrollo adecuado de la actividad, o en el aula de referencia junto al resto de compañeros para trabajar la resolución de problemas en el aula ante cualquier conflicto que pueda surgir.

Recursos materiales y humanos	<p>Recursos materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tableros</li> <li>- Tarjetas con diferentes imágenes en las que se reflejen situaciones de conflicto y de ausencia de este</li> <li>- Tarjetas con imágenes de situaciones conflictivas</li> </ul> <p>En cuanto a los recursos humanos, los encargados de la sesión serán la tutora del aula ordinaria, la maestra PT o el maestro AL.</p>
Personas responsables	Tutora del aula ordinaria, maestra especialista de PT, maestro especialista de AL, TIS y profesional de la orientación para el seguimiento del programa.

---

### 5.7. Evaluación del programa

La evaluación del programa se dividirá en tres fases:

- 1) Fase de evaluación inicial
- 2) Evaluación del proceso
- 3) Evaluación final

La fase de evaluación inicial engloba el análisis de necesidades del centro y del alumno, así como el análisis del contexto en el que se desenvuelve y aquellos recursos que se necesitarán para la atención a las diferencias individuales. Como su nombre indica, tiene lugar al comienzo del programa, y es fundamental para conocer el punto de partida del alumnado y determinar la intensidad de los apoyos. Para la detección de necesidades del centro, el curso pasado el Equipo de Orientación elaboró una propuesta para detectar posibles barreras al aprendizaje del centro (ANEXO X) por lo que empezó a implementarse durante este curso. Aquellas dificultades sensoriales, como la hiporreactividad que presenta ante estímulos sonoros como la sirena del colegio, se han tenido en cuenta y se han corregido a principios de curso, utilizando canciones en lugar de la alarma.

En cuanto a Álvaro, como indicadores se establecen aquellos relacionados con las dificultades que presenta, por ejemplo, en la utilización de mandos (instrucciones, peticiones), la interacción social con sus iguales, autorregulación y flexibilidad ante cambios en las rutinas diarias. La sobrecarga sensorial de Álvaro requiere que los profesionales tengan paciencia y sobre todo, entender que su procesamiento es diferente, por lo que siempre que se pueda se tienen que anticipar las situaciones que vayan a tener lugar,

Para las dificultades relacionadas con el contacto ocular, en las sesiones se ha mencionado que el contacto visual no debe forzarse, sino que se deben emplear estrategias no invasivas que refuercen peticiones directas o de ayuda que requieran que el alumno nos mire.

Se debe recopilar información del alumno, como expedientes e informes, y se deben llevar a cabo entrevistas con la familia a fin de recabar información sobre las necesidades que presenta.



La observación del alumno en el aula es clave para identificar cuáles son sus intereses, las rutinas que sigue día a día y en qué momento surgen aquellos comportamientos estereotípicos para la realización de registros de conducta (análisis de antecedentes, comportamiento y consecuencias), y para registrar su respuesta ante estímulos sensoriales (texturas, sonidos, luz...).

Por otra parte, la evaluación de las habilidades académicas en sus diferentes áreas, y la evaluación de sus habilidades sociales y comunicativas es necesaria para poder fijar los objetivos de la intervención y ajustar al máximo la respuesta educativa.

La evaluación procesual se realizará a lo largo del proceso de intervención, y será crucial para conocer aquellos aspectos que han resultado funcionales y los que no. Nos servirá para conocer los avances del alumno y cuáles son sus dificultades; así como para modificar el DIAC en caso de que sea necesario. También se podrán modificar las actividades con el objetivo de ajustarlas a sus necesidades. Al finalizar cada trimestre, la tutora del aula, PT y AL entregarán a la familia un informe detallado acerca de la evolución del alumno en base a los objetivos planteados, y se reflejarán aquellas destrezas en las que se debe trabajar más y sus habilidades. La rúbrica de evaluación se rellenará por parte de la tutora del aula de referencia, la PT, la AL y el Equipo de Orientación, y se puede observar en el ANEXO XI.

Por ejemplo, se pueden trabajar los intereses restringidos del alumno, pero aun así entenderlos como fortaleza y profundizar en ellos realizando trabajos o actividades relacionadas que le permitan expresarse y desarrollar creatividad. También se recogerán orientaciones para el trabajo en los siguientes trimestres, y una guía de actividades para el trabajo en casa, pues no se debe olvidar que se trata de generalizar la intervención a los diferentes contextos del alumno.

Los indicadores para la evaluación del aula TEA engloban los objetivos adecuados al alumno, la adecuación de la metodología, si se trata de una propuesta eficiente y funcional, el grado de participación en el centro y la coordinación efectiva entre maestros, familias y equipo de orientación.

Por último, la evaluación final se realizará una vez concluido el programa, y se valorará la consecución de los objetivos establecidos en un primer momento. En esta fase, se analizarán los objetivos del alumno y el grado de alcance, para conocer si se han conseguido o está en proceso. Se realizará una memoria en la que se recojan todos estos aspectos, con el fin de que pueda servir para la mejora del programa para el siguiente curso.

## **6. CONCLUSIONES**

El presente Trabajo de Fin de Máster ha consistido en el diseño de una propuesta de intervención psicopedagógica para un alumno de 1º de Educación Primaria con Trastorno del Espectro Autista. Para ello, se ha realizado una revisión teórica con el objetivo de conceptualizar el TEA y las dificultades que presenta el alumnado en las áreas comunicativo-lingüísticas y social.

Se ha puesto en evidencia, por un lado, la complejidad del TEA, pues no se realizará el mismo abordaje, aunque dos casos sean similares, debido a la variabilidad que existe. Por otra parte, destaca la importancia de la detección temprana, al ser crucial para empezar a trabajar las dificultades que se puedan observar en el niño, sin necesidad de esperar a recibir el diagnóstico.

Esta propuesta surge de un interés profesional, pues a lo largo de mi etapa académica universitaria he podido trabajar con alumnado con necesidades asociadas al autismo. Considero que su desarrollo me ha sido de gran utilidad para poder complementar los aprendizajes obtenidos durante el periodo de prácticas, ya que he podido indagar en varios aspectos relacionados con la detección de necesidades asociadas al TEA. Por ejemplo, el observar y realizar evaluaciones psicopedagógicas me hizo reflexionar sobre las limitaciones del etiquetaje en los niños y la necesidad de contar con un diagnóstico médico para la incorporación a un recurso necesario como es el aula TEA.

Considero que la evaluación debe ir más allá, pues es una herramienta útil que nos permite determinar qué necesidades o dificultades se observan en el niño para poder ajustar las medidas y garantizar una intervención de calidad en la que el profesorado tenga un papel activo. Por tanto, su función no es etiquetar ni categorizar al alumnado sino atender a las necesidades específicas y, en este caso, especiales del alumno.

A través de la educación inclusiva, como se ha podido ver en el marco teórico, se pretende un cambio estructural del sistema educativo actual. Busca crear una red transformadora de la escuela que garantice la accesibilidad universal al alumnado, independientemente de su condición o necesidad. Por tanto, la inclusión debe recaer en todos los miembros de la comunidad educativa y vivenciarse en los centros a través de formaciones al profesorado que brinden estrategias para lograr la atención y comprensión de la realidad del alumnado. Debemos tener en cuenta el contexto y las circunstancias de los centros educativos respecto a la falta de recursos materiales y humanos, pero sin olvidar que lo ideal es que la inclusión educativa sea una realidad para todas las personas.

A modo de cierre, la educación es un derecho fundamental, y, por tanto, debe ser de calidad, debe atender a las diferencias individuales y responder a las necesidades que pueda presentar el alumnado, en aras de mejorar la sociedad y la atención a los niños. Así, el proceso de aprendizaje y rendimiento académico del alumnado se verá beneficiado a través de la personalización de la enseñanza.

## 7. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Editorial Paidós.
- Asociación Americana de Psiquiatría (1994): *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV* (4ª Ed.). Editorial Masson.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013): *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5* (5ª Ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind?”. *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Barthelemy, C., Fuentes, J., Howlin, P., & Van der Gaag, R. (2019). *Personas con Trastorno del Espectro del Autismo: Identificación, comprensión, intervención*. Autismo-Europa. [https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2019/11/People-with-Autism-Spectrum-Disorder-Identification-Understanding-Intervention\\_Spanish-version.pdf](https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2019/11/People-with-Autism-Spectrum-Disorder-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf)
- Beaudoin, C., Leblanc, É., Gagner, C., & Beauchamp, M. H. (2020). Systematic Review and Inventory of Theory of Mind Measures for Young Children. *Frontiers in psychology*, 10, 2905. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02905>
- Benítez, A. M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista Internacional y Nacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 110-120. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/166>
- Ben-Zeev, D., Young, M. A., & Corrigan, P. W. (2010). DSM-V and the stigma of mental illness. *Journal of mental health*, 19(4), 318–327. <https://doi.org/10.3109/09638237.2010.492484>
- Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1998). The picture exchange communication system. *Seminars in speech and language*, 19(4), 373–424. <https://doi.org/10.1055/s-2008-1064055>
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6º Edición). Madrid: Siglo XXI.
- Cáceres, O. (2017). El uso del pictograma en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con autismo. [Tesis de doctorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. <http://hdl.handle.net/10553/54026>
- 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. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 71, de 24 de marzo de 2023. <https://bocm.es/bocm-20230324-1>

- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497>
- Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo. (s.f.). EducaMadrid. <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.eoep.alteracionesdesarrollo.madrid>
- Fortuny Guasch, R., & Sanahuja Gavalda, J. M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación*, 44(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889>
- García Zabaleta, O. (2018). Los problemas y limitaciones del DSM-5. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 27, 367-391. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6543309>
- Gobierno de Aragón (2007). Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa: ARASAAC. <https://arasaac.org/>
- Gómez Hurtado, I. & Moya Maya, A. (2017). Percepciones de las familias del alumnado con necesidades educativas especiales sobre la inclusión escolar en la Educación Primaria. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 97-105). <http://hdl.handle.net/10651/46945>
- González Gándara, D. (2022). *Orientación educativa para 2030: Manual básico*. Sin Editorial.
- Griffiths, S., Jarrold, C., Penton-Voak, I.S., Woods, A., Skinner, A., & Munafò, M. (2019). Impaired Recognition of Basic Emotions from Facial Expressions in Young People with Autism Spectrum Disorder: Assessing the Importance of Expression Intensity. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 2768-2778. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3091-7>
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(1), 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Hernández, J M., Artigas-Pallarés, J., Martos-Pérez, J., Palacios-Antón, S., Fuentes-Biggi, J., Belinchón-Carmona, M., Canal-Bedia, R., Díez-Cuervo, A., Ferrari Arroyo, M. J., Hervás-Zúñiga, A., Idiazábal-Alecha, M. A., Mulas, F., Muñoz-Yunta, J. A., Tamarit, J., Valdizán, J. R., & Posada, M. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 41(4), 237-245. <https://doi.org/10.33588/rn.4104.2005056>
- Hervás, A. (2016). Un autismo, varios autismos. Variabilidad fenotípica en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 62(1), 9-14. <https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2016068>
- Hossain, M. M., Khan, N., Sultana, A., Ma, P., McKyer, E. L. J., Ahmed, H. U., & Purohit, N. (2020). Prevalence of comorbid psychiatric disorders among people with autism spectrum disorder: An umbrella review of systematic reviews and meta-analyses. *Psychiatry research*, 287, 112922. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112922>

- Hyman S. E. (2010). The diagnosis of mental disorders: the problem of reification. *Annual review of clinical psychology*, 6, 155–179. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091532>
- Lacunza, A., & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(3), 159-182. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, S., Rivas, R., & Taboada, E. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 555-570. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3097078>
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P., Risi, S., Gotham, K., & Bishop, S. (2015). *ADOS-2. Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo - 2*. Manual (Parte I): Módulos 1-4 (T. Luque, adaptadora). Madrid: TEA Ediciones.
- Marín, A. (2019). Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación. *Publicaciones didácticas*, (104), 235-240. <https://core.ac.uk/download/pdf/235850452.pdf>
- Martínez Abellán, R., de Haro, R., & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-184. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/217>
- Martos-Pérez, J. & Paula, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 52(1), 147-153. <https://doi.org/10.33588/rn.52S01.2010816>
- Massani, J., García Navarro, X., & Hernández Ochoa, E. (2015). La evaluación psicopedagógica de niños (as) con Trastornos del Espectro Autista mediante el perfil psicoeducativo. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 145-151. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202015000200021&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200021&lng=es&tlng=es)
- Orden 130/2023, de 23 de enero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 25, de 30 de enero de 2023. <https://bocm.es/bocm-20230130-23>
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 32(7), 1081–1105. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x>
- Palacios, A. & Románach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Editorial Diversitas-AIES.

- Parsons, L., Cordier, R., Munro, N., y Joosten, A. (2019). A randomized controlled trial of a play-based, peer-mediated pragmatic language intervention for children with autism. *Frontiers in Psychology*, 27, 1-15. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01960>
- Peñalva Vélez, A., Vega-Osés, M. A., & López-Goñi, J. J. (2020). Habilidades sociales en alumnado de 8 a 12 años: Perfil diferencial en función del sexo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 103-106. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.71503>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Resolución de 28 de julio de 2005, del Director General de Centros Docentes, por la que se establece la estructura y funciones de la Orientación Educativa y Psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial en la Comunidad de Madrid. [https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/resolucion\\_de\\_28\\_de\\_julio\\_de\\_2005.pdf](https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/resolucion_de_28_de_julio_de_2005.pdf)
- Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 105, de 4 de mayo de 2005. <https://bocm.es/boletin/bocm-20050504-105>
- Robins, D., Fein, D., & Barton, M. (2009). *Cuestionario M-Chat Revisado de Detección del Autismo en Niños Pequeños con Entrevista de Seguimiento (M-CHAT-R/F)*. Grupo Estudio MCHAT España.
- Rodas, N.V., Eisenhower, A. & Blacher, J. (2017). Structural and Pragmatic Language in Children with ASD: Longitudinal Impact on Anxiety and Externalizing Behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 3479–3488. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3265-3>
- Rutter, M., Bailey, A., & Lord, C. (2019). *SCQ. Cuestionario de Comunicación Social* (J. Pereña y P. Santamaría, adaptadores). Madrid: TEA Ediciones.
- Rutter, M., Le Couteur, A., & Lord, C. (2006). *ADI-R. Entrevista para el Diagnóstico del Autismo – Revisada*. (V. Nanclares-Nogués, A. Cordero y P. Santamaría, adaptadores). Madrid: TEA Ediciones.
- Sánchez Cubillo, I., Tirapu, J., & Adrover, D. (2012). Neuropsicología de la cognición social y la autoconciencia. En J. Tirapu, A. García-Molina, M. Ríos & A. Ardila (Coords). *Neuropsicología del córtex prefrontal y funciones ejecutivas*, 1, 353-390. Viguera. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5080209>
- Shulman, C., Esler, A., Morrier, M. J., & Rice, C. E. (2020). Diagnosis of Autism Spectrum Disorder Across the Lifespan. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 29(2), 253–273. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2020.01.001>

- Tamarit, J. (1989). Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 1*, 81-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126151>
- Tirapu, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo, M., & Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología, 44*(8), 479-489. <https://neurologia.com/pdf/4408/x080479.pdf>
- Vázquez-Vázquez, T., García-Herrera, D., Ochoa-Encalada, S., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 5*(1), 589-612. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.799>

## 8. ANEXOS

### ANEXO I

#### Sesión 1: Agenda visual



Fuente: Elaboración propia. Pictogramas creados con Pictotraductor

### ANEXO II

#### Sesión 1: Tablero de comunicación visual



Fuente: ARASAAC



Fuente: Elaboración a partir de Flash-cards de ARASAAC



### ANEXO III

#### Sesión 3: Cubo creador de historias a través de pictogramas



Fuente:ARASAAC



Fuente: Avanzandoconemociones.com y pictogramas de ARASAAC

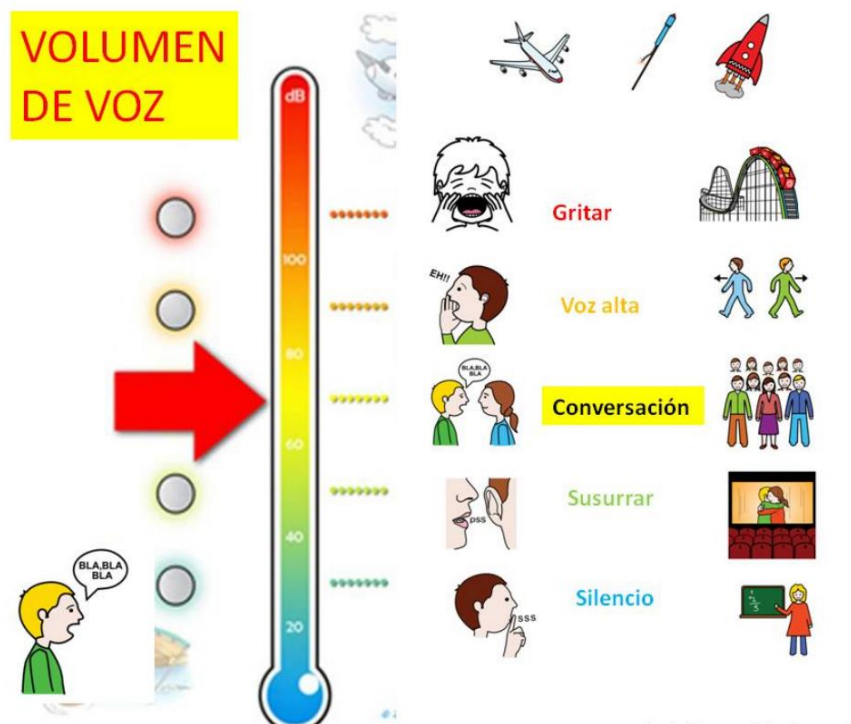
## ANEXO IV

### Sesión 4: Comparaciones creativas

Material para trabajar el lenguaje figurado y la prosodia



Fuente: Elaboración propia. Creado a través de PictoTraductor



Fuente: Anabel Cornago. Pictogramas de ARASAAC

## ANEXO V

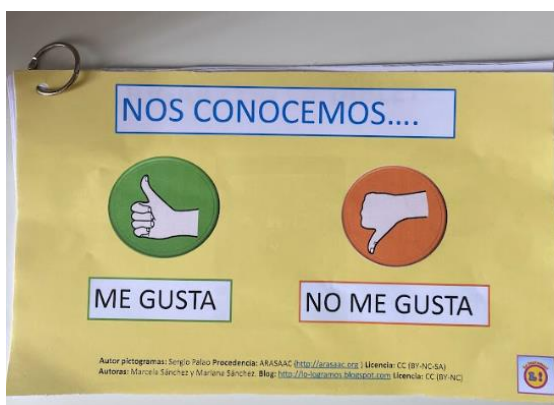
### Sesión 6: Historias sociales



Fuente: Elaboración a partir del tarjetario de Tea-Autisme

## ANEXO VI

### Sesión 7: Nos conocemos



Fuente: Elaboración a partir de diapositivas de ARASAAC

## ANEXO VII

### Sesión 8: habilidades sociales y autorregulación emocional



Fuente: Elaboración a partir del Emocionario de Orienta Media Gabinete

## ANEXO VIII

### Sesión 10: Clasificación de pictogramas



Fuente: Elaboración a partir de material descargable de ARASAAC



Fuente: Elaboración a partir de material descargable de ARASAAC

## ANEXO IX

### Sesión 12: Resolvemos problemas juntos



Fuente: Elaboración a partir de material descargable de ARASAAC

## **ANEXO X**

### **Detección de necesidades del CEIP**

#### **Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica**

#### **CEIP Preferente TEA 2022/2023**

### **1. Barreras al aprendizaje detectadas en el centro y aulas. Accesibilidad**

- No dispone de ascensor y/o salvaescaleras para alumnado con movilidad reducida permanente o temporal
- Sillas ergonómicas o mesas adaptadas para alumnado con dificultades a nivel motor
- Sonido del timbre. No tiene en cuenta a alumnado con TEA o hipersensibilidad sensorial
- Accesibilidad al aula, poco espacio
- Áreas comunes del centro estrechas
- Plazas de aparcamiento reservadas para movilidad reducidas ubicadas lejos del centro
- No están todos los espacios señalizados con el sistema pictográfico
- Los baños no están adaptados completamente
- Falta de formación de maestros en atención a las diferencias individuales y educación inclusiva
- Barreras relativas al idioma de alumnado extranjero
- Libros de texto digitales poco accesibles para alumnado con diversidad funcional visual
- Hay colaboración entre familias y profesorado, pero es un punto que debería potenciarse más

### **2. Objetivo**

- Eliminar de forma gradual las barreras para el aprendizaje y la participación existentes en el centro educativo, en aras de contribuir a la mejora educativa y la atención a la diversidad del alumnado del centro.

### **3. Mejoras que implementar el siguiente curso 2023/2024**

- Durante el próximo curso, el timbre se sustituirá por canciones, con el fin de no generar malestar a alumnado en el espectro autista o con hipersensibilidad.
- También se señalizarán todas las zonas del centro: aulas, departamentos y áreas comunes mediante el uso de pictogramas. Se llevará a cabo antes del comienzo del primer trimestre.
- Utilización de pictogramas en la página web del CEIP.
- Colaboración familias y profesorado: Reunión de inicio de curso entre familias y equipo docente del curso del alumno con el fin de aclarar dudas y comunicar novedades. Utilización de la aplicación móvil del centro para concertar reuniones y establecer un seguimiento del alumnado. Los informes de cada trimestre se entregarán en formato físico, pero también podrán consultarse en la aplicación.
- Incorporación de auxiliares de conversación
- Utilización de libros digitales accesibles para el siguiente curso

### **4. Alumnado con barreras para el aprendizaje y la participación**

## ANEXO XI

### Rúbrica de evaluación trimestral del alumno

Alumno/a:			
INDICADORES	TRIMESTRE		
	1°	2°	3°
<b>HABILIDADES SOCIALES</b>			
Componente no verbal			
Establece contacto visual con mayor frecuencia			
Se observan cambios en sus expresiones faciales dependiendo de la emoción que experimente			
Identifica gestos y expresiones faciales de sus pares y adultos			
Su postura es adecuada			
Componente cognitivo			
Comprende la información social del entorno			
Se observa cierta reciprocidad social			
Expresa sus deseos y necesidades			
Respetar los turnos			
Sabe decir “sí” o “no” de forma gestual o verbal			
Interpreta y reconoce el “sí” y “no” de sus compañeros			
Da las gracias a sus compañeros o adultos cuando corresponde			
Realiza preguntas			
<b>HABILIDADES COMUNICATIVAS</b>			
SAAC			

Uso adecuado de los SAAC			
Pragmática del lenguaje			
Emplea fórmulas de cortesía y agradecimiento			
Inicia conversaciones con sus iguales			
Mantiene la conversación con sus iguales o maestros			
Sabe cuándo y cómo finalizar la conversación			
Se expresa adecuadamente			
Utiliza verbos de acción			
Responde ante preguntas sobre sus compañeros y su contexto social			
Responde ante preguntas sobre el contexto familiar			
Responde ante preguntas sobre el contexto escolar			
Prosodia			
Utiliza un tono de voz claro			
Modula y entona la voz adecuadamente			
Realiza pausas al hablar			