

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO ACADÉMICO 2025-2026



Plan de Actuación Específico para el desarrollo comunicativo y socioemocional de una alumna con Trastorno del Espectro Autista

Titulación de Postgrado: Máster Universitario en Psicopedagogía

Autor/a: Lucía Durán Royano

Director/a: María Álvarez Couto

Modalidad: TFM de Plan de Actuación Específico

Fecha de presentación: 20 de enero de 2026

Índice de contenido

1.	Introducción	7
2.	Marco teórico	8
2.1.	El Trastorno del Espectro Autista (TEA)	8
2.1.1.	Definición y epidemiología	8
2.1.2.	Criterios diagnósticos	10
2.1.3.	Comorbilidad	11
2.2.	Desarrollo comunicativo en alumnado con TEA	12
2.2.1.	Dificultades en comunicación verbal y no verbal	13
2.2.2.	Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC)	14
2.2.3	Enfoques específicos en TEA	15
2.3.	Desarrollo socioemocional en alumnado con TEA	16
2.3.1.	Interacción social	17
2.3.2.	Regulación emocional	18
3.	Marco normativo	19
4.	Contexto	20
4.1	Contextualización del centro	21
4.2	Descripción del perfil de la alumna	23
5.	Plan de Actuación Específico	25
5.1	Objetivos	25
5.2	Competencias que se quieren fomentar	26
5.3	Detección de necesidades	26
5.4	Equipo profesional implicado	27
5.5	Metodología	28

5.6 Medidas de atención a la diversidad	29
5.7 Actividades	30
5.7.1 Cronograma y fases	30
5.7.2 Desarrollo de las sesiones	31
5.8 Proceso de evaluación del plan	43
6. Reflexión personal	44
7. Conclusiones	44
8. Bibliografía	45
9. Anexos	49

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Cronograma y fases	30
Tabla 2: Este es mi espacio.....	31
Tabla 3: Te conozco mejor	32
Tabla 4: Así teuento lo que quiero.....	34
Tabla 5: Mis ayudas para comunicarme	35
Tabla 6: Descubro cómo me siento	36
Tabla 7: Cuando me enfado, me ayudo	38
Tabla 8: Jugamos juntos	40
Tabla 9: Todo lo que ya sé hacer.....	41

Resumen

Actualmente, en los centros educativos es cada vez más frecuente encontrar alumnado que presente necesidades educativas especiales, entre las cuales el Trastorno del Espectro Autista (TEA) ocupa un lugar bastante considerable. Esta realidad supone diariamente un reto para docentes, psicopedagogos y todos aquellos profesionales relacionados con la educación, pues desde su punto es necesario diseñar intervenciones ajustadas a este tipo de alumnado. Ante esta necesidad, surge la elaboración del presente Trabajo de Fin de Máster, cuyo propósito principal es diseñar un Plan de Actuación Específico (PAE) orientado a mejorar las áreas comunicativas y socioemocionales en una alumna con diagnóstico de TEA.

La propuesta se fundamenta en una revisión actualizada de la literatura científica sobre comunicación, competencia socioemocional e intervención educativa en TEA. El Plan de Actuación Específico se dirige a una alumna de 8 años, escolarizada en 3.^º de Educación Primaria en el Colegio Santa Ana y San Rafael, situado en la ciudad de Madrid, centro preferente TEA. A partir del marco teórico y del análisis de la alumna (que incluye observación directa, entrevistas y herramientas de evaluación estandarizadas) se establecen objetivos que buscan potenciar su capacidad de comunicación funcional, favorecer la identificación y regulación emocional, y promover interacciones sociales que resulten más satisfactorias tanto para ella como para su entorno.

Finalmente, se presenta una reflexión con las conclusiones extraídas del proceso, así como recomendaciones para futuras intervenciones que atiendan a la contribución de una educación más inclusiva y sensibilizada con la diversidad.

Abstract

Currently, in educational settings it is increasingly common to find students who present special educational needs, among which Autism Spectrum Disorder (ASD) occupies a significant place. This reality represents a daily challenge for teachers, educational psychologists and all professionals related to education, as it is necessary to design interventions adapted to the characteristics and needs of this type of student. In response to this need, the present Master's Final Project has been developed, whose main purpose is to design a Specific Action Plan (SAP) aimed at improving the communicative and socio-emotional areas of a student diagnosed with ASD.

The proposal is based on an up-to-date review of the scientific literature on communication, socio-emotional competence and educational intervention in ASD. The Specific Action Plan is addressed to an 8-year-old student enrolled in the third year of Primary Education at Colegio Santa Ana y San Rafael, located in the city of Madrid, a preferred ASD school. Based on the theoretical framework and the analysis of the student (which includes direct observation, interviews and standardized assessment tools), objectives are established to enhance her functional communication skills, promote emotional identification and regulation, and foster social interactions that are more satisfactory both for her and for her environment.

Finally, a reflection is presented with the conclusions drawn from the process, as well as recommendations for future interventions aimed at contributing to a more inclusive education that is sensitive to diversity.

1. Introducción

En los últimos años, los centros educativos han experimentado un aumento en la diversidad del alumnado, especialmente en lo relativo a las necesidades educativas especiales (ACNEE). Entre ellas, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) ocupa un lugar destacado (Autismo España, 2022). Aunque dentro del TEA no existe un único perfil, y de hecho hay una gran heterogeneidad, muchos niños comparten ciertas características que influyen en su vida social y emocional. Uno de los rasgos más destacados, es su particular manera de socializar, que en ocasiones se acompaña de un uso reducido del lenguaje, afectando de manera significativa al desarrollo comunicativo y socioafectivo (Bellantonio et al., 2024).

Sumado a esta alta cifra de diagnósticos de este trastorno, uno de los principales puntos de interés que sirve de motivación para elaborar este Programa de Actuación Específico (PAE) es una vivencia personal que influye de manera significativa en la concepción de la educación y de la intervención psicopedagógica. Un familiar directo diagnosticado con TEA presenta un perfil en el que la falta de comunicación oral limita por completo su autonomía, tanto a nivel social como emocional. Pese a no existir barreras físicas que le pudieran impedir desenvolverse con normalidad, estas limitaciones en la comunicación lo convierten en una persona muy dependiente. En este contexto, resulta muy difícil saber cómo se siente, qué necesita o qué quiere expresar, lo que supone tomar conciencia de cuánto puede condicionar la comunicación la calidad de vida de una persona, así como la de su entorno.

A esta experiencia familiar se suma el recorrido profesional, en el que se ha podido observar que cada vez más docentes conviven con alumnado con TEA y que sus dificultades comunicativas y socioafectivas requieren intervenciones muy específicas. A pesar de que existe un conocimiento previo del trastorno, es de una manera informal, lo que pone de manifiesto que trasladar los conocimientos teóricos a la práctica no siempre resulta sencillo. La experiencia en el contexto escolar ha evidenciado que, aun contando con una base conceptual sólida, la intervención directa con alumnado con TEA supone un reto que exige una formación práctica más profunda. Esta realidad ha generado la necesidad de reforzar competencias prácticas, profundizar en estrategias de intervención y ampliar los conocimientos psicopedagógicos sobre cómo planificar, desarrollar y evaluar actuaciones relacionadas con las características de estos alumnos.

De esto modo, y teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, surge este Trabajo de Fin de Máster, cuyos objetivos son:

1. Analizar el perfil comunicativo y socioafectivo de la alumna mediante evaluaciones sistemáticas y colaboración con su entorno educativo y familiar.
2. Diseñar una propuesta de intervención centrada en técnicas comunicativas y socioafectivas ajustadas a sus características individuales.
3. Implementar estrategias basadas en evidencia para mejorar la comunicación funcional y la regulación emocional.
4. Evaluar las actuaciones mediante indicadores de progreso que permitan realizar ajustes continuos.
5. Elaborar recomendaciones que faciliten la continuidad de las mejoras en el aula, en casa y en otros entornos relevantes.

2. Marco teórico

2.1. El Trastorno del Espectro Autista (TEA)

2.1.1. Definición y epidemiología

El Trastorno del Espectro Autista (TEA en adelante) se entiende como un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico que afecta a la comunicación social, la interacción y la flexibilidad conductual. El DSM-5-TR define el trastorno como un conjunto de alteraciones persistentes en la comunicación y la interacción sociales, junto con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (APA, 2022).

No obstante, la definición de TEA ha evolucionado a lo largo del tiempo. Kanner (1943) fue el primero en describir el autismo infantil, destacando características como la “soledad autista” y un perfil único, mientras que Asperger (1944) identificó un perfil distinto que se caracterizaba por habilidades verbales conservadas y dificultades sociales. Estas aportaciones evidenciaron ya de manera inicial que el autismo no se presenta de una única forma. Posteriormente, Wing (1981) amplió esta perspectiva introduciendo el concepto de *espectro autista*, señalando que el TEA abarca una amplia diversidad de

manifestaciones que comparten un núcleo común de dificultades en socialización, comunicación e interacción.

Por otro lado, la tendencia actual en la investigación en psicopatología, desde un enfoque dimensional, respalda esta afirmación, entendiendo el TEA como un continuo de manifestaciones diversas que comparten un núcleo común de características. En esta línea, Canal-Bedia et al. (2021) señalan que el TEA es un espectro formado por diferentes manifestaciones o formas de expresión y que todas ellas se unen en un núcleo común. Esto supone la existencia de diferentes grados de afectación y por tanto distintas necesidades de apoyo. Esta perspectiva coincide con la de Artigas-Pallarés (2019), quien destaca que el autismo no tiene una forma única, sino que cuenta con gran variedad de perfiles, muy distintos entre ellos y, por tanto, cada uno requieren una atención muy individualizada. Del mismo modo, Autismo España (2022) recalca que el TEA se caracteriza por presentar una serie de alteraciones que influyen en la manera de comprender el propio entorno, reaccionar a diferentes estímulos que se encuentran en dicho entorno y procesar la información de su alrededor, y comunicarse con los demás.

Finalmente, desde un punto de vista educativo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional indica que los alumnos con TEA presentan “necesidades específicas de apoyo derivadas de dificultades en la comunicación social, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación” (MEFP, 2020).

En cuanto a su epidemiología, en España, la prevalencia del TEA sigue una tendencia ascendente en línea con los datos internacionales. Autismo España (2022) señala que 1 de cada 100 personas presenta un trastorno relacionado con el Espectro Autista en la actualidad. A nivel internacional, los datos más recientes indican que 1 de cada 36 niños ha sido identificado con TEA (Maenner et al., 2023). Esta variabilidad se atribuye tanto a posibles incrementos reales, como a mejoras en la detección temprana y cambios en los criterios diagnósticos.

En cuanto a la distribución por sexo, Canal-Bedia et al. (2021) recuerdan que, aunque históricamente se ha establecido una ratio de 4:1, esta cifra puede estar distorsionada por el infradiagnóstico en niñas, cuyo perfil suele ser más internalizado o camuflado. Siguiendo esta línea, Belinchón y Hernández (2019) subrayan que, de manera natural, las niñas pueden desarrollar estrategias que camuflan características clave y por tanto dificultan el diagnóstico.

2.1.2. Criterios diagnósticos

Según el DSM-5-TR el TEA es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por presentar dificultades de manera persistente en la comunicación y la interacción social, además de patrones restrictivos, repetitivos o inflexibles en el comportamiento (APA, 2022). Además, para que el diagnóstico TEA sea válido, ofrece una serie de criterios y de ellos han de cumplirse al menos dos de los grandes conjuntos, los cuales deben haber estado presentes desde el desarrollo temprano y deben tener un gran impacto en la vida cotidiana de la persona.

A) Déficits persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diferentes contextos

1. Dificultad a la hora de iniciar una interacción o mantener un intercambio comunicativo.
2. Dificultad en comunicación no verbales (evitar contacto ocular, no hacer uso de expresiones faciales, dificultad para usar o comprender gestos y lenguaje corporal).
3. Dificultad para ajustar su conducta al contexto social y saber adaptarse al mismo.

B) Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades

1. Movimientos repetitivos, uso inusual de objetos o habla estereotipada (por ejemplo, ecolalia o alineación de objetos).
2. Inflexibilidad cognitiva o conductual (fuerte resistencia a cambios, necesidad estricta de llevar a cabo rutinas o rituales).
3. Intereses restringidos o muy focalizados.
4. Alteraciones sensoriales (hiperreactividad, hiporreactividad por ciertos estímulos sensoriales).

- C) Los síntomas deben haber estado presentes desde edades tempranas, aunque pueden no haber sido del todo visibles hasta que aumentan las demandas sociales.
- D) Los síntomas generan una afectación clara en áreas importantes del funcionamiento, como la vida social, académica o personal.
- E) No explicarse mejor por discapacidad intelectual. Aunque el TEA puede coexistir con discapacidad intelectual, solo se diagnostica cuando las dificultades en la comunicación social exceden lo esperable para el nivel general de desarrollo.

En síntesis, el diagnóstico del TEA se sustenta fundamentalmente en dos grandes criterios nucleares: por un lado, las dificultades persistentes en la comunicación social y en la interacción social, y por otro, la presencia de patrones de comportamiento restrictivos, repetitivos o inflexibles. Ambos criterios deben manifestarse desde etapas tempranas del desarrollo y generar una afectación significativa en el funcionamiento cotidiano de la persona, condicionando su adaptación social, académica y personal, y por tanto, esta combinación de alteraciones explica la gran variabilidad de perfiles dentro del espectro.

2.1.3. Comorbilidad

La comorbilidad es un rasgo frecuente en el TEA y además un elemento de peso para comprender su heterogeneidad clínica. Diversos estudios indican que entre el 50 % y el 70 % de las personas con TEA presentan al menos un trastorno comórbido. Según Lord et al. (2020), la presencia de comorbilidades es algo común dentro del espectro, en concreto en el ámbito de salud mental y del neurodesarrollo.

Entre las condiciones más habituales se encuentran la discapacidad intelectual y los trastornos del lenguaje, que afectan al desarrollo comunicativo y pueden coexistir de forma independiente al diagnóstico de TEA (Hervás, 2016).

Asimismo, son frecuentes los trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), cuya coexistencia puede provocar mayores dificultades relacionadas con la regulación conductual, la atención sostenida y la planificación (Artigas-Pallarés, 2019). La literatura científica indica que el TDAH es una de las comorbilidades más habituales en el TEA, con tasas que oscilan entre el 30 % y el 60 % de los casos, dependiendo de la

edad y del método de evaluación empleado (Lord et al., 2020; Artigas-Pallarés, 2019). De hecho, el DSM-5-TR permite el diagnóstico conjunto de TEA y TDAH, reconociendo la elevada prevalencia de esta combinación clínica (APA, 2022).

Por otro lado, también son frecuentes los trastornos del estado de ánimo (depresión) y de ansiedad, que suelen manifestarse a través de conductas evitativas, rigidez o respuestas intensas ante cambios y demandas sociales. La literatura en el campo de los TEA indica que la ansiedad es una de las comorbilidades más habituales, con aproximadamente un 50 % de personas con TEA (niños y adultos) que presentan niveles clínicos elevados de ansiedad o un trastorno de ansiedad diagnosticado (Rodgers et al., 2016). En cuanto a la depresión, aunque las cifras varían según la muestra y el método de evaluación, estudios sobre poblaciones con TEA sugieren que entre un 20 % y un 40 % pueden presentar síntomas depresivos significativos en algún momento de su vida, a menudo asociados a la presencia de ansiedad y dificultades sociales prolongadas (Hollocks et al., 2019). Autismo España (2022) destaca que los trastornos comórbidos de salud mental son particularmente comunes en el TEA por la vulnerabilidad emocional que estas personas presentan, normalmente asociada a la dificultad para anticipar, inflexibilidad o dificultad para comprender situaciones sociales complejas y por la existencia de un entorno no adaptado a sus necesidades. Otras comorbilidades relevantes incluyen los trastornos del sueño, la epilepsia y dificultades en la coordinación motora.

2.2. Desarrollo comunicativo en alumnado con TEA

El desarrollo comunicativo se reconoce como uno de los aspectos clave del desarrollo infantil. Está formado tanto por la adquisición del lenguaje como por la capacidad para utilizarlo. En el caso de niños con TEA, la comunicación suele llevarse a cabo siguiendo un patrón poco usual que afecta a distintos niveles del lenguaje y a la función social del mismo (APA, 2022).

Dentro del TEA, podemos entender la comunicación desde una perspectiva amplia que engloba diferentes componentes como son los verbales, no verbales, pragmáticos y sociointeraccionales (Rivière, 2001). Por otro lado, cabe destacar que el desarrollo comunicativo en estos menores presenta una gran variabilidad, pudiendo encontrarse desde niños con un lenguaje oral fluido, pero con dificultades pragmáticas,

hasta quienes requieren apoyos específicos para iniciar cualquier forma de intercambio comunicativo (Talero et al., 2023). No obstante, la investigación en el ámbito educativo y clínico ha destacado que las diferencias comunicativas en el TEA afectan tanto a la comprensión y producción lingüística como a la capacidad para utilizar la comunicación como herramienta de interacción social y aprendizaje. (Vela Baizabal & Granados Ramos, 2020).

2.2.1. Dificultades en comunicación verbal y no verbal

Las dificultades en la comunicación verbal y no verbal se consideran una de las características nucleares del TEA y por ello se manifiestan de manera muy diferente dependiendo de cada perfil.

En el ámbito de la comunicación verbal, algunos alumnos con TEA presentan un desarrollo limitado o directamente la ausencia del lenguaje oral, mientras que otros sí que adquieren el lenguaje, aunque en ocasiones muestran alteraciones en su uso funcional y pragmático. Hervás (2016) señala que puede ser habitual observar un lenguaje literal, dificultades para iniciar o mantener una conversación, poca reciprocidad comunicativa y problemas para adaptar el discurso al contexto o a la persona con la que se pretende comunicar. Asimismo, pueden aparecer fenómenos como la ecolalia, el uso reiterado de frases concretas o un estilo comunicativo poco flexible (Artigas-Pallarés, 2019). Además, en cuanto a la pragmática se refiere, Rivière (2001) destaca que muchas de las dificultades comunicativas del alumnado con TEA no se dan por fallos en la estructura del propio lenguaje, sino por problemas en el uso intencional del mismo, es decir, la dificultad se da realmente a la hora de comprender y respetar turnos de palabra, entender las intenciones comunicativas (por ejemplo, bromas ironía o doble sentido) o utilizar el lenguaje como vía para compartir las experiencias, emociones o intereses del niño.

Por otro lado, la comunicación no verbal está formada por aquellos elementos que acompañan al lenguaje oral y que ayudan a que el mensaje se entienda mejor. En niños con TEA las dificultades se observan en el uso que hacen de gestos, expresiones faciales, proximidad con la otra persona, contacto visual y posturas corporales. En este sentido, se debe tener en cuenta que es frecuente que haya poca integración entre comunicación verbal y no verbal, así como presentar dificultades para interpretar la comunicación no

verbal de los demás (APA, 2022). En esta línea, Vela Baizabal & Granados Ramos (2020) señalan que, dado que estos elementos no verbales suelen ser menos espontáneos y menos ajustados al contexto social en general, la interacción se ve limitada ya que la eficacia de los intercambios comunicativos está reducida y, por tanto, la comprensión entre hablantes es más difícil.

En el contexto educativo, estas dificultades influyen de manera directa en la participación en actividades grupales, en el acceso al currículo y en la construcción de relaciones con iguales y adultos. El conjunto de todas estas situaciones, a su vez, puede generar frustración, conductas desajustadas y aislamiento social. De este modo, desde la psicopedagogía se considera fundamental encontrar la comunicación funcional, tal como indican Pastor y Grau Rubio (2017), el objetivo principal debe ser que el alumno pueda comunicarse de manera eficaz en su vida diaria, independientemente del canal utilizado, buscando que los intercambios comunicativos sean realmente significativos y comprensibles para los interlocutores.

2.2.2. Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC)

Los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) son un conjunto de recursos, estrategias y apoyos que se encargan de facilitar la comunicación de personas que presentan dificultades significativas en el lenguaje oral y cuya finalidad principal es permitir la expresión de manera eficaz, pudiendo utilizar canales distintos al habla o complementándola cuando esta no es suficiente (Belloch, 2014). Los SAAC pueden clasificarse en sistemas sin ayuda que incluyen recursos que no requieren soportes externos, como gestos, signos manuales o sistemas bimodales. Por otro lado, los sistemas con ayuda sí que necesitan de soportes físicos o tecnológicos, como pueden ser tableros de comunicación, pictogramas, cuadernos de comunicación o dispositivos electrónicos con salida de voz (Pajón, 2018). Echegüía (2016) señala que los SAAC no se limitan a un conjunto de materiales, sino que implican una intervención planificada que tiene en cuenta las capacidades comunicativas, cognitivas y contextuales de la persona. Por esta razón, en el caso de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), los SAAC pueden ser una herramienta muy útil para conseguir la comunicación y que, por tanto, puede también favorecer a la participación social y educativa. Siguiendo esta misma línea,

Fortea et al. (2015) destacan que la implantación de sistemas aumentativos debe responder previamente a un análisis de la comunicación, poniendo especial atención a la intención comunicativa y al uso significativo del lenguaje en los diferentes contextos que se den en la vida del niño. Además, para seleccionar el tipo de SAAC que se quiere implementar es necesario tener en cuenta también las habilidades motoras y cognitivas del alumno.

En cuanto a su utilidad, Pajón (2018) subraya que los sistemas aumentativos actúan como un apoyo que facilita la comprensión del lenguaje, reduce la frustración comunicativa y estimula la aparición de nuevas maneras de expresarse. Por esta razón, cabe destacar que el uso de SAAC no inhibe ni retrasa el desarrollo del lenguaje oral, sino que incluso puede llegar a favorecerlo. Esta perspectiva es compartida por Pastor y Grau (2017) quienes evidencian que la implementación de SAAC puede disminuir conductas desafiantes relacionadas con la dificultad o imposibilidad de comunicarse (y a la frustración que esto genera) al ofrecer alternativas comunicativas funcionales y accesibles para este tipo de niños. Es por este motivo que en el ámbito educativo los SAAC adquieren un gran valor, porque permiten adaptar las demandas que existen dentro del contexto escolar y favorecer así la inclusión de los alumnos con TEA en un aula ordinaria o en el propio centro en general. De este modo, Belloch (2014) lanza la idea de hacer uso de apoyos visuales y tecnológicos para facilitar la comprensión de consignas, la anticipación de rutinas y en general la participación en actividades curriculares. Con el objetivo de que los SAAC y su implementación sea realmente efectiva, Pastor y Grau (2017) destacan la importancia de la coordinación que ha de existir entre docentes, otros especialistas y familia, pues de este modo se conseguirá generalizar el uso del sistema en distintos entornos y situaciones.

2.2.3 Enfoques específicos en TEA

Dentro del ámbito de la intervención comunicativa en alumnado con TEA, existen diversos enfoques específicos que han demostrado utilidad para favorecer la comunicación funcional y la interacción social. Entre ellos, destacan el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS) y el modelo DIR/Floortime, los cuales parten de fundamentos teóricos diferentes pero complementarios entre sí.

El PECS (Picture Exchange Communication System) es un sistema aumentativo de comunicación desarrollado por Bondy y Frost (1994) dirigido a personas con TEA que presentan dificultades significativas en el lenguaje oral. Este sistema se basa en el uso funcional de imágenes para que la persona pueda iniciar intercambios comunicativos de manera intencional, solicitando objetos, actividades o expresando necesidades. A diferencia de otros enfoques más centrados en la imitación o la repetición verbal, PECS prioriza la iniciativa comunicativa, favoreciendo que el alumno comprenda el valor de la comunicación como herramienta para interactuar con el entorno (Bondy & Frost, 2001). En esta línea, cabe destacar que el uso de PECS facilita la comunicación funcional y además puede contribuir a la reducción de la frustración y de conductas desajustadas asociadas con su manera de expresarse, así como a la mejora de la participación social y educativa (Flippin et al., 2010).

Por otro lado, el modelo DIR (Developmental, Individual-differences, Relationship-based), desarrollado por Greenspan y Wieder (2006), propone un enfoque relacional y evolutivo, pues, desde esta perspectiva, el desarrollo de la comunicación se entiende como un proceso estrechamente vinculado al desarrollo socioemocional, la regulación emocional y la calidad de las relaciones interpersonales. El modelo DIR parte del nivel evolutivo real del niño, de sus diferencias individuales y de la relación con el adulto como base para promover la comunicación intencional, tanto verbal como no verbal. Además, este enfoque tiene como objetivo dar importancia al juego, la motivación y la interacción afectiva como medios para favorecer el desarrollo comunicativo, priorizando por su parte la comprensión de las intenciones comunicativas, la reciprocidad social y la expresión emocional (Greenspan & Wieder, 2006).

2.3. Desarrollo socioemocional en alumnado con TEA

Se entiende por desarrollo socioemocional a aquellos procesos implicados en la comprensión de las emociones propias y ajena, la participación y la socialización. En casos de niños con TEA, este desarrollo puede verse afectado desde edades tempranas, debido a alteraciones en la comunicación social, la flexibilidad cognitiva y el procesamiento socioemocional (APA, 2022). Estas dificultades afectan de manera directa a la construcción de vínculos sociales, al aprendizaje cooperativo y al bienestar

emocional, entre otros aspectos. En este sentido, Lord et al. (2020) señalan que las características nucleares del TEA pueden limitar el acceso a experiencias sociales que resultan fundamentales para el desarrollo socioemocional normotípico, lo que genera trayectorias muy diversas en cuanto a habilidades sociales y regulación emocional se refiere para estas personas.

Tal como indica Rivière (2002), las dificultades que presentan los niños con TEA en el ámbito socioemocional no son homogéneas, sino que cada uno forma su propio perfil, complejo y variado, en el que influye tanto la interacción con los demás, como la gestión emocional propia, lo que coincide con la evidencia actual que señala respuestas socioemocionales muy diversas en el TEA, incluso entre personas con niveles similares de funcionamiento cognitivo (Lord et al., 2020).

2.3.1. Interacción social

Por interacción social se entiende la capacidad para iniciar, mantener y finalizar intercambios comunicativos con otros, ajustando el propio comportamiento al contexto, a las señales no verbales y a las normas sociales implícitas (Vela Baizabal, 2020). Dicha interacción es una acción fundamental para el correcto desarrollo humano y constituye una de las áreas más afectadas en el Trastorno del Espectro Autista, ya que esta capacidad se ve comprometida por alteraciones tanto en la comunicación verbal como en la no verbal, lo que condiciona la participación de estas personas en situaciones sociales cotidianas (APA, 2022).

Por un lado, la teoría de la mente desarrollada por Baron-Cohen (1995), sugiere que las personas con TEA presentan dificultades para atribuir estados mentales a otras personas, es decir, les es complicado comprender las intenciones, las emociones y las perspectivas ajena. Siguiendo esta línea, Klin (2015) evidencia que aún en edades muy tempranas, las personas autistas no suelen atender a expresiones faciales, gestos u otros estímulos sociales, lo que puede limitar las oportunidades de aprendizaje social desde que son muy pequeños y esta reducción puede contribuir a perfiles distintos de interacción. A esto podemos sumarle la teoría de la coherencia central débil de Frith (1989) que describe un estilo de procesamiento cognitivo centrado más bien en el detalle en lugar del contexto

global o significado general, lo que puede dificultar la integración de señales sociales que ocurren de manera simultánea, afectando de esta forma a la fluidez de la interacción.

2.3.2. Regulación emocional

La regulación emocional se entiende como la capacidad para identificar y moldear las emociones propias de tal manera que se adapten a un contexto concreto (Gross, 2015). Para los niños con TEA que presentan ciertas dificultades en flexibilidad cognitiva, interacción o comprensión emocional, en definitiva, este proceso puede verse alterado, afectando así tanto a la expresión emocional como en la respuesta que elabore para situaciones cotidianas (Hervás, 2016).

Mazefsky et al. (2013) señalan que la desregulación emocional es un rasgo clínico relevante del TEA y está caracterizado por respuestas intensas, cambios rápidos en el estado emocional y dificultades para recuperar la calma tras situaciones estresantes, lo que puede manifestarse como llanto, irritabilidad, evitación, bloqueos, rabietas, ansiedad, etc. Estos episodios no deben interpretarse únicamente como problemas conductuales, sino que deben entenderse como indicadores de un sistema emocional que necesita apoyo externo para poder autorregularse. Por otro lado, estas dificultades están estrechamente relacionadas con la rigidez cognitiva y la sensibilidad sensorial que presentan las personas con TEA. Artigas-Pallarés (2019) subraya que la escasa flexibilidad para aceptar cambios en sus rutinas puede desencadenar respuestas emocionales desproporcionadas, especialmente en contextos escolares. Asimismo, la hiper o hiporreactividad sensorial descrita en el DSM-5-TR (APA, 2022) puede intensificar la experiencia emocional, generando malestar ante estímulos auditivos, táctiles o visuales que otros niños toleran sin dificultad.

En el ámbito social, la regulación emocional está estrechamente vinculada a la interacción con los demás. Rivière (2002) señala que muchas personas con TEA tienen dificultades a la hora de interpretar las emociones de las personas que lo rodean o para anticipar las reacciones de esas mismas personas, esto genera incertidumbre y en consecuencia ansiedad, por este motivo se considera la regulación emocional como un componente clave del bienestar psicológico y del funcionamiento adaptativo. De este modo, Lord et al. (2020) indican que una persona que presenta dificultades emocionales puede mostrar un rendimiento académico más bajo, problemas de socialización o de

autonomía, por lo que estas dificultades deben ser tratadas en las intervenciones educativas y psicopedagógicas. Autismo España (2022) destaca que la enseñanza de estrategias de autorregulación (anticipación visual, desensibilización sensorial, rutinas estructuradas, técnicas de respiración y apoyos cognitivos) mejora significativamente la estabilidad emocional en los niños y por tanto la participación y el rendimiento académico.

Con todo lo expuesto, queda evidenciado que el TEA constituye una condición del neurodesarrollo caracterizada por una elevada variabilidad en su manifestación clínica, en la que las dificultades comunicativas, socioemocionales y de regulación emocional desempeñan un papel central en el funcionamiento cotidiano de la persona. La literatura científica revisada pone de manifiesto la importancia de comprender estas áreas desde una perspectiva integral, considerando tanto las características individuales como el contexto en el que se desarrollan. Por tanto, en el presente trabajo se asume la necesidad de diseñar intervenciones específicas, fundamentadas teóricamente y ajustadas a las necesidades reales del alumnado con TEA, que favorezcan el desarrollo de la comunicación funcional, la interacción social y el bienestar emocional. Este marco teórico sirve así de base para la elaboración del PAE que se presenta a continuación, orientado a dar respuesta educativa a dichas necesidades desde un enfoque inclusivo y psicopedagógico.

3. Marco normativo

Este apartado recoge las disposiciones legales, tanto de carácter estatal como autonómico, que se han tenido en cuenta a la hora de elaborar el Plan de Actuación Específico.

En primer lugar, se tiene en cuenta la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre de Educación, la cual establece el marco normativo vigente del sistema educativo español, reforzando los principios de equidad, inclusión y atención a la diversidad.

En cuanto a las normas de carácter curricular, a nivel estatal, se tiene en cuenta el Real Decreto por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria. Por otro lado, la Comunidad de Madrid regula la etapa de Educación Primaria a través del Decreto 61/2022 de 13 de julio.

Dado que en este caso se trabajará con una alumna que presenta Necesidades Educativas Especiales asociadas a TEA es necesario considerar la legislación específica que atiende a las diferencias individuales. En este sentido destacan el decreto 23/2023 de 22 de marzo y la Circular de 26 junio de 2023.

Al trabajar dentro de un centro educativo se han tenido en cuenta normas sobre la convivencia y la organización interna de los centros, como el Decreto 32/2019 y su modificación en el Decreto 60/2020.

Por último, y en consecuencia del gran uso de Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) en este Plan de Actuación Específico, se incluye la normativa sobre el uso de dispositivos digitales en el aula mediante el Decreto 64/2025.

4. Contexto

Para comprender de una manera adecuada el desarrollo y la finalidad de este Programa de Actuación, es imprescindible situar la intervención dentro de un contexto educativo y personal.

Por ello, en este apartado se presenta, en primer lugar, una descripción del centro donde, , se llevará a cabo el plan, que en este caso es el Colegio Santa Ana y San Rafael, ubicado en la ciudad de Madrid. Cabe destacar que el plan no ha sido implementado en ningún momento de manera real en este centro; sin embargo, ha sido seleccionado para contextualizar la propuesta porque se trata de un centro preferente TEA que dispone de recursos y condiciones útiles para desarrollar una propuesta como la que se plantea. Asimismo, para conocer las características del colegio, y elaborar una contextualización fiel a su realidad, se ha recurrido a la información que ofrecen en su página web.

Posteriormente, se describirá el perfil de la alumna destinataria del programa, atendiendo a todos los datos relevantes sobre ella, así como sus características comunicativas, socioafectivas y educativas que son necesarias conocer para la intervención. Del mismo modo, la alumna sobre la que gira este PAE, no corresponde a ninguna estudiante real. En este caso, se ha diseñado un perfil que encaja con esta propuesta con el fin de demostrar cómo podría desarrollarse una intervención de estas características a la vez que se garantiza la confidencialidad de los alumnos.

4.1 Contextualización del centro

El Colegio Santa Ana y San Rafael se ubica en la Calle Doctor Esquerdo, número 53, en el distrito de Salamanca de la ciudad de Madrid, una zona privilegiada de la ciudad. Este entorno se caracteriza por un nivel sociocultural y socioeconómico medio-alto. En esta zona podemos encontrar y acceder a gran variedad de recursos culturales, sanitarios, deportivos y comunitarios.

En cuanto al centro escolar, presenta gran diversidad, ya que en él se matriculan alumnos que proceden de distintos barrios y distintos contextos familiares, lo que supone mucha variedad en todos los aspectos. Es habitual encontrar familias que tienen distintos orígenes culturales y, en ocasiones, que utilizan una lengua diferente al castellano. Todo esto hace que podamos encontrar perfiles socioculturales variados, favoreciendo la realización de dinámicas de aprendizaje abiertas y respetuosas.

Por lo general, las familias muestran un alto grado de implicación, participación y colaboración con el centro, lo que contribuye a mantener un ambiente escolar positivo y orientado al bienestar del alumnado.

Se trata de un colegio concertado que ofrece educación desde la etapa de Infantil hasta Bachillerato, incluyendo Formación Profesional de Grado Superior. Cuenta con al menos dos líneas por ciclo, lo que supone que en el estudien 742 alumnos.

En cuanto a las instalaciones, el colegio dispone de espacios muy completos. Hay patios de recreo (uno cubierto y otro al aire libre), comedor, pabellón deportivo, aulas específicas (como el aula de música o el aula de audiovisuales) y una enfermería. Por otro lado, el centro cuenta con lo que allí se denomina como “aula mágica” que es donde asisten los alumnos que reciben apoyo de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje. También se han habilitado aulas especializadas para alumnos que presentan necesidades educativas especiales derivadas del TEA, estas son Tras-TEA 1 (para Educación Infantil y Educación Primaria) y tras-TEA 2 (para Educación Secundaria Obligatoria). Además, el centro dispone de equipos tecnológicos como proyectores, pantallas y dispositivos iPad en cada una de sus aulas.

En el ámbito de recursos humanos, en la etapa de Primaria, el colegio cuenta con: dos docentes de Educación Física, dos docentes de Música, dos docentes de inglés, dos

docentes de Religión, una maestra especialista en Pedagogía Terapéutica, una maestra especialista en Audición y Lenguaje, dos docentes especialistas en TEA, una orientadora y un tutor por aula. Además, cabe mencionar que este colegio es bilingüe.

- Identidad y valores

El Colegio Santa Ana y San Rafael es un centro concertado católico que forma parte de la red educativa de los Marianistas. La misión de estos colegios se basa en el legado pedagógico que dejó Guillermo José Chaminade. Este legado consiste en concebir la educación como la vía perfecta para que se dé el crecimiento de los niños en todos los aspectos posibles. Esto se articula en torno a una visión cristiana y social, de esta manera se pretende conseguir formar personas responsables, solidarias y comprometidas.

Los principios pedagógicos del centro se caracterizan por su apuesta por la educación integral, el desarrollo de todas las dimensiones de la persona y la mezcla entre fe, cultura y vida. Por otro lado, la figura de María cobra un papel especial, ya que se presenta como modelo educativo, siendo ejemplo de escucha, servicio y compromiso. Del mismo modo, el centro se define por una fuerte vocación comunitaria, en la que familias, alumnos, profesores y demás personal no docente colaboran como parte activa del proyecto educativo.

En coherencia con todo lo anterior, cabe destacar que el colegio persigue valores como la solidaridad, la igualdad, el respeto a las diferencias, la empatía, la interioridad, la responsabilidad social y el compromiso con el bien común. La convivencia escolar se concibe como un elemento esencial del proceso educativo. Por ello, el centro impulsa un clima basado en la acogida, la participación y el respeto, promoviendo la prevención de cualquier forma de violencia y la resolución pacífica de los conflictos que puedan llegar a existir. En este sentido, el colegio cuenta con un Plan de Convivencia, en el que se destaca la importancia de que cada miembro de la comunidad educativa se sienta seguro, escuchado y valorado dentro de la misma.

- Proyectos

El Colegio Santa Ana y San Rafael lleva a cabo varios proyectos relacionados con los aspectos anteriormente mencionados, que son los que concretan su identidad

marianista y contribuyen al desarrollo integral del alumnado. Entre ellos destacan los siguientes:

El Proyecto de Solidaridad, que consiste en el acercamiento con una obra marianista diferente cada curso. Comienza en Educación Infantil en adelante y promueve valores como la generosidad, el respeto y la igualdad. Siguiendo esta línea, el centro ofrece el programa Magnificat que va dirigido a 1.^º de Bachillerato y consiste en combinar la formación con una experiencia de voluntariado. El objetivo es que los alumnos tengan la oportunidad de acercarse de manera real y vivenciada a la servicialidad. El colegio cuenta también con un Proyecto de Mediación Escolar, que forma a alumnado de 4.^º a 6.^º de Primaria, por un lado, y E.S.O. y Bachillerato por otro, para intervenir como mediadores en la resolución pacífica de los conflictos que puedan generarse dentro del centro. Para su funcionamiento, se utiliza un buzón de mediación donde se comunican, de forma anónima, situaciones que requieren apoyo. La orientadora, junto con los mediadores, acompaña al alumnado implicado para conseguir solventar el problema.

Por otro lado, el centro cuenta con el Itinerario WE (Me–We). Este es un proyecto transversal para todo el alumnado que abarca desde los 3 a los 18 años y cuyo objetivo es educar en el bien común y el cuidado del planeta. Se articula en todos los ámbitos del centro y constituye el marco de referencia que da sentido al resto de iniciativas educativas.

Por último, el centro desarrolla un Plan Digital de Centro, orientado a la integración responsable de las tecnologías dentro del aula, a la vez que se desarrolla la competencia digital entre profesores y alumnos, en coherencia con el programa #CompDigEdu de la Comunidad de Madrid.

4.2 Descripción del perfil de la alumna

La alumna a la que va dirigida esta propuesta tiene 8 años y está escolarizada en 3.^º de Educación Primaria, dentro del segundo ciclo y su nivel de competencia curricular es de 1^º de Educación Primaria, por lo tanto, cuenta con adaptaciones significativas. Fue diagnosticada con TEA a los dos años y medio. Actualmente presenta dificultades significativas en el ámbito comunicativo, socioemocional y de autonomía personal. Su comunicación oral es muy limitada, ya que comprende el lenguaje, aunque en ocasiones

parece no atender de forma activa. Por otro lado, su expresión verbal se caracteriza por un uso pobre de estructuras, ecolalias y autorreferencias en tercera persona. Sin embargo, tiene un vocabulario amplio para su edad y puede comunicarse mejor mediante lenguaje escrito o con apoyos visuales.

La alumna está matriculada en el centro desde 1.^º de Infantil, y desde eso momento no ha presentado ningún tipo de problema, ni si quiera en su adaptación. Tal vez sea gracias a la coordinación que existe entre la familia y el centro, pues siempre ha sido fluida. En el ámbito familiar, convive con sus dos hermanos (una hermana mayor y un hermano mediano) en un entorno aparentemente estable y sin factores que puedan entorpecer su desarrollo. Recibe apoyos externos por las tardes en un centro especializado y dentro del colegio asiste al programa TRAS-TEA durante 10 horas a la semana (Anexo 1), donde recibe apoyo por parte de una maestra especializada en Pedagogía Terapéutica y una Técnico Superior en Integración Social.

Dentro del centro, se encuentra en un grupo de 24 alumnos. El aula es muy diversa, ya que además de esta alumna, hay otros dos estudiantes con necesidades educativas específicas: un alumno con Trastorno del Lenguaje (TEL) y una alumna con discapacidad intelectual leve. A pesar de ello, el grupo se caracteriza por ser participativo, colaborador e inclusivo con estos compañeros.

A nivel social, tiende al aislamiento, disfruta del juego solitario y abstracto y le cuesta establecer interacciones de manera espontánea con sus compañeros. Normalmente, necesita una figura de referencia que estructure o guíe su actividad y le de instrucciones de lo que debe o no hacer, de esta manera es como participa en clase.

En el plano conductual, cabe destacar que es bastante rutinaria e inflexible ante cambios inesperados. Cuando algo no sucede como ella esperaba suele tener pataletas o episodios en los que muestra su desregulación. También es especialmente sensible ante sobrecargas sensoriales o demasiados estímulos (ruido, alboroto, llantos, risas), en esos momentos puede reaccionar riendo de manera exagerada, gritando o mostrando conductas disruptivas. Para regularse recurre a movimientos repetitivos como saltos, agitación de manos o gritos breves.

En cuanto al desarrollo motor, presenta dificultades en la motricidad fina, mientras que la motricidad gruesa no muestra alteraciones relevantes, ya que, de hecho, realiza actividades como natación y equitación.

A nivel cognitivo, su desarrollo y rendimiento son adecuados. Tiene un especial interés por las matemáticas, la tecnología, la lectura, el dibujo y el universo Disney. Cabe añadir que en numerosas ocasiones demuestra aprendizaje incidental, demostrando conocer datos de manera espontánea. No obstante, pese a su capacidad cognitiva, su desempeño escolar se ve limitado por la escasa autonomía, la necesidad de anticipación constante y la falta de iniciativa. Suele comprender las tareas y leer los enunciados sin dificultad, pero necesita un “empujón” para comenzar, del mismo modo, también presenta dificultades para trabajar tanto en grupo como de manera independiente sin supervisión.

Teniendo en cuenta su perfil, sus necesidades y las dificultades que interfieren en su desarrollo académico, comunicativo, social y emocional, se considera imprescindible la elaboración de un plan de actuación específico que esté diseñado con el objetivo de favorecer su autonomía, mejorar su comunicación y promover una mayor participación en el contexto escolar, de este modo, se entiende que la consecución de todo lo anteriormente mencionado supondrá además una mejora en esta alumna a nivel emocional y de autoestima.

5. Plan de Actuación Específico

5.1 Objetivos

Objetivos generales

1. Favorecer el desarrollo de la comunicación funcional de la alumna, mediante la implementación de estrategias y apoyos ajustados a sus necesidades.
2. Potenciar el desarrollo socioemocional y la autonomía personal de la alumna, promoviendo la participación en la vida escolar y mejorando su capacidad para relacionarse con los demás.

Objetivos específicos

1. Mejorar las habilidades comunicativas verbales y no verbales de la alumna.
2. Incrementar la iniciativa comunicativa y la intención comunicativa, fomentando que la alumna utilice la comunicación como herramienta para interactuar.
3. Desarrollar estrategias de regulación emocional, que permitan a la alumna identificar sus emociones y manejarlas de forma más adaptativa en diferentes situaciones.
4. Promover la autonomía y la participación social, reduciendo la dependencia y favoreciendo su implicación en diferentes actividades.

5.2 Competencias que se quieren fomentar

Las competencias que se pretenden fomentar en el alumnado a través de este Programa de Actuación Específico (PAE) son las siguientes:

- Comunicación funcional
- Iniciativa
- Comprensión y uso de apoyos visuales y SAAC
- Identificación de las propias emociones
- Participación activa
- Interacción social y habilidades sociales básicas
- Adaptación y flexibilización de las rutinas

5.3 Detección de necesidades

Con el fin de identificar la realidad de la problemática y ordenar de manera estructurada las necesidades que presenta la alumna y sobre las que hay que intervenir, se ha realizado un análisis Matriz DAFO que permite analizar las debilidades y fortalezas de la alumna, así como las amenazas y oportunidades del contexto educativo en el que se desarrolla el Plan de Actuación Específico.

A NIVEL INTERNO	A NIVEL EXTERNO
DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> -Limitaciones significativas en la expresión oral y en la iniciativa comunicativa. -Dificultades en el uso funcional del lenguaje. -Escasa interacción social con iguales y preferencia por el juego en solitario. -Poca autonomía. -Dificultades en la regulación emocional ante cambios de rutina y sobreestimulación sensorial. -Gran dependencia de la figura adulta para organizar y finalizar actividades. -Rigidez cognitiva y resistencia a cambios en las rutinas establecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sobreestimulación sensorial en el aula (ruido, movimiento, situaciones de alboroto). -Grandes demandas sociales que pueden generar ansiedad y desregulación emocional. -Riesgo de aislamiento social. -Dificultad para generalizar aprendizajes comunicativos.
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> -Buena capacidad de comprensión verbal. -Memoria desarrollada. -Intereses definidos (tecnología, lectura, actividades visuales) que pueden utilizarse como motivadores. -Buen manejo de la motricidad gruesa y participación en actividades deportivas. -Entorno familiar colaborador y comprometido con el proceso educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Centro educativo preferente TEA. -Actitud inclusiva, colaboradora y respetuosa del grupo-clase. -Coordinación entre profesionales del centro y la familia. -Posibilidad de implementar estrategias estructuradas y sistemas de comunicación aumentativos en el aula ordinaria.

5.4 Equipo profesional implicado

Con el objetivo de llevar a cabo una intervención más eficaz, así como un seguimiento conjunto del progreso de la alumna y facilitar la toma de decisiones compartidas, este PAE sigue una estructura de trabajo en red, a partir del trabajo

coordinado de los distintos profesionales del centro educativo y del entorno de la alumna. En este sentido, participan de manera conjunta el tutor del grupo, la maestra especialista en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, los especialistas en Trastorno del Espectro Autista del centro y la orientadora escolar. Asimismo, la familia desempeña un papel fundamental en el desarrollo del plan, existiendo una coordinación continua entre el centro escolar y el contexto familiar que favorece la generalización de aprendizajes, el mantenimiento de rutinas y el uso compartido de estrategias de comunicación y regulación emocional. De igual modo, se contempla la colaboración con recursos externos que atienden a la alumna fuera del horario escolar, con el fin de asegurar la continuidad de la intervención en los diferentes contextos de desarrollo.

5.5 Metodología

Este Plan de Actuación Específico se basa en una intervención práctica, funcional y adaptada a las necesidades reales que presenta la alumna, y por ello, todas las actividades planteadas buscan que la alumna participe de forma activa, comprenda mejor su entorno y gane autonomía de manera progresiva. A lo largo del PAE se utilizan recursos visuales que permiten anticipar las actividades, organizar el tiempo y entender qué se va a hacer en cada sesión, con el objetivo de que la niña se sienta más segura y tranquila y se implique en la tarea. Se pretende que el PAE sea lo más útil y funcional posible, por ello se centra en la comunicación como una herramienta útil para el día a día y las actividades persiguen el hecho de utilizar la comunicación para tomar decisiones, resolver situaciones reales, expresar necesidades y relacionarse con otras personas.

Además, se emplean distintas metodologías activas presentes en todo el programa, como el aprendizaje basado en problemas, la gamificación, las experiencias prácticas y las actividades simbólicas. El juego se utiliza como un recurso principal, ya que resulta motivador para la niña y permite trabajar la comunicación, la socialización y la regulación emocional de forma natural. También se proponen situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana que la alumna ha de resolver a partir de diferentes recursos, de esta manera se da un aprendizaje significativo. El uso de la tecnología forma parte del programa de manera habitual, especialmente mediante la tablet y aplicaciones específicas de comunicación, ya que estas herramientas facilitan la expresión, la comprensión y la

participación de la alumna y le aportan facilidad para comunicarse e interactuar con su entorno.

Por último, la intervención se caracteriza por ser flexible y ajustada al ritmo de la alumna, adaptando los tiempos, las actividades y los apoyos cuando es necesario.

5.6 Medidas de atención a la diversidad

En este Plan de Actuación Específico se establecen una serie de medidas de atención a la diversidad que tienen como finalidad garantizar la participación activa de la alumna, facilitarle el acceso al aprendizaje y mejorar su comunicación y sus relaciones sociales, así como sus emociones, por ello, se entiende que estas medidas se ajustan de forma flexible a las necesidades individuales de la alumna y se revisarán en función de su evolución.

- Medidas ordinarias

- Medidas organizativas

En este sentido, se proponen agrupamientos flexibles y heterogéneos, con la idea de favorecer la interacción con iguales. Asimismo, se fomenta la coordinación continua entre los docentes, especialistas y orientadora del centro, con el fin de compartir la información relevante sobre la alumna y garantizar una intervención coherente y continuada. Por otro lado, la colaboración con la familia es un elemento que también se tiene muy en cuenta a la hora de mantener coherencia entre el ámbito escolar y familiar. Además, se contempla la idea de llevar a cabo una formación y sensibilización del profesorado que lo necesite en relación con el TEA y todo lo que este trastorno conlleva, con el objetivo de mejorar la respuesta educativa del centro.

Adaptaciones de acceso

Desde esta perspectiva se cuida el lugar donde la alumna se siente en el aula, situándola en un lugar que facilite prestar atención, la comprensión de las consignas y el acceso a apoyos visuales, y por supuesto, intentando evitar distractores innecesarios. Se tiene en cuenta también la organización del espacio, procurando que la iluminación

sea adecuada, el nivel de sonido esté controlado y en general, un entorno positivo que favorezca la autorregulación. Asimismo, se utilizan apoyos visuales, pictográficos y tecnológicos que le faciliten el acceso a la información, la anticipación de rutinas y la comprensión de las actividades.

Adaptaciones metodológicas

En esta línea, se flexibilizan el tiempo que tiene para realizar las tareas con el fin de respetar el ritmo de la alumna y evitar que se sienta presionada o sobrecargada. Se emplean metodologías activas y motivadoras, como el juego, las experiencias prácticas y el uso de tecnologías, para que su participación y su interés sean mayores. Por otro lado, las actividades se presentan de manera clara y estructurada, descomponiendo las tareas en pequeños pasos y utilizando herramientas visuales siempre que sea necesario. Además, se realiza un seguimiento individualizado a la niña, ajustando las adaptaciones en función de su respuesta y progreso a lo largo del programa.

- Medidas extraordinarias

Dado que la alumna se encuentra escolarizada en 3.^º de Educación Primaria, pero presenta un nivel de competencia curricular correspondiente a 1.^º de Primaria, se hace necesaria una adaptación significativa de los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, con el fin de garantizar una respuesta educativa ajustada a su nivel real de desarrollo y aprendizaje. Estas medidas se plantean siempre desde un enfoque inclusivo, flexible y revisable, con el fin de favorecer el progreso académico de la alumna, así como su autonomía y su participación en la vida escolar.

5.7 Actividades

5.7.1 Cronograma y fases

Tabla 1:

Cronograma y fases

Sesión	Fase	Propósito de la sesión
1	Inicio	Presentación del programa y establecimiento de rutinas

Sesión	Fase	Propósito de la sesión
2	Evaluación inicial	Observación y evaluación funcional
3	Desarrollo	Taller de comunicación funcional
4	Desarrollo	Taller de uso de apoyos visuales y SAAC
5	Desarrollo	Taller de identificación emocional
6	Desarrollo	Taller de regulación emocional
7	Generalización	Actividades de interacción social guiada
8	Cierre	Generalización y evaluación final

5.7.2 Desarrollo de las sesiones

Tabla 2:

Este es mi espacio

Sesión nº	Sesión 1
Título	Este es mi espacio
Temporalización	45–50 minutos
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Agenda visual de la sesión - Pictogramas de rutinas y normas básicas - Panel visual de anticipación - Material manipulativo motivador - Aula tranquila y estructurada
Objetivo de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar el Plan de Actuación Específico de forma comprensible - Establecer un clima de confianza y seguridad emocional - Introducir rutinas y apoyos visuales que se mantendrán durante el programa

Desarrollo de la Sesión 1

Actividad 1. Inicio: Nos situamos y anticipamos

Al inicio de la sesión se presenta a la alumna la agenda visual, explicándole de forma clara y sencilla qué se va a hacer durante ese tiempo y en qué orden. Se le muestra cada uno de los momentos de la sesión utilizando apoyos visuales, con el objetivo de que comprenda qué va a ocurrir y se sienta segura desde el primer momento.

A continuación, se introducen las rutinas básicas que se mantendrán a lo largo del programa, como el inicio de la sesión, el tiempo de trabajo y el cierre. Estas rutinas se explican de manera calmada, utilizando pictogramas y ejemplos sencillos, favoreciendo que la alumna se familiarice con la estructura de las próximas sesiones.

Actividad 2. Desarrollo: Conocemos el espacio y participamos

Durante el desarrollo de la sesión, la alumna participa en una actividad de elección guiada, en la que se le ofrecen varias opciones mediante apoyos visuales para que pueda seleccionar un material o actividad que le resulte motivadora. A lo largo de la actividad, se refuerzan sus intentos de comunicación, ya sea a través de la mirada, el señalamiento o la elección de pictogramas. El acompañamiento se ajusta en función de sus necesidades, facilitando que participe de forma activa y comprendiendo cada paso de la actividad.

Actividad 3. Cierre: Terminamos y anticipamos

Para finalizar la sesión, se vuelve a la agenda visual y se señala que la actividad ha terminado. Se refuerza de forma positiva su participación y se le anticipa brevemente que en la siguiente sesión se continuará trabajando de manera similar.

Tabla 3:

Te conozco mejor

Sesión nº	Sesión 2
Título	Te conozco mejor
Temporalización	60 minutos
Recursos	- Registros de observación - Apoyos visuales

Sesión nº	Sesión 2
	<ul style="list-style-type: none"> - Material del aula
Objetivo de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Observar la comunicación funcional, interacción y regulación emocional - Identificar apoyos necesarios en un contexto estructurado

Desarrollo de la Sesión 2

Actividad 1. Inicio: Elijo lo que quiero hacer

La sesión comienza mostrando a la alumna su agenda visual y explicándole de forma sencilla las actividades que se van a realizar. A continuación, se le presentan dos o tres opciones de actividades breves (por ejemplo, colorear, leer un cuento corto o jugar con material manipulativo), apoyadas con pictogramas.

La alumna debe elegir una de las opciones disponibles. A través de esta actividad se observa cómo expresa una preferencia, si necesita ayuda para elegir, qué canal utiliza para comunicar su elección (mirada, señalamiento, pictograma) y el tiempo que tarda en responder.

Actividad 2. Desarrollo: Pido ayuda y continúo

Una vez iniciada la actividad elegida, se introduce de manera intencionada una pequeña dificultad funcional, como un material que no puede alcanzar, una caja cerrada o un paso que no puede completar sola. La situación se plantea de forma natural, sin verbalizar directamente la solución para que sea ella quien deba llegar hasta la misma, pues, el objetivo es observar cómo la alumna intenta pedir ayuda: si mira al adulto, si señala el objeto, si utiliza algún apoyo visual o si necesita un modelo para comunicar su necesidad. También se observa su nivel de tolerancia a la espera y su reacción emocional ante la dificultad.

Actividad 3. Cierre: Compartimos lo que hemos hecho

Para finalizar la sesión, se propone una actividad breve de cierre en la que la alumna debe indicar, mediante apoyos visuales, qué actividad ha realizado y si le ha gustado o no. Para ello, se utilizan pictogramas sencillos como “me gusta / no me gusta”

o imágenes de las actividades realizadas. La sesión finaliza retomando la agenda visual y señalando que la actividad ha terminado.

Tabla 4:

Así te cuento lo que quiero

Sesión nº	Sesión 3
Título	Así te cuento lo que quiero
Temporalización	45–50 minutos
Recursos	<ul style="list-style-type: none">- Tarjetas de elección- Pictogramas de necesidades y gustos- Panel de comunicación
Objetivo de la sesión	<ul style="list-style-type: none">- Favorecer la expresión de necesidades y preferencias- Iniciar o reforzar la comunicación funcional

Desarrollo de la Sesión 3

Actividad 1. Inicio: Resolvemos una situación real

La sesión comienza con una situación cotidiana planificada: la alumna llega al aula y encuentra que algo que espera no está preparado (por ejemplo, el material habitual no está en su sitio o falta un elemento necesario para empezar). No se le explica verbalmente qué ocurre. Se espera a que la alumna reaccione ante la situación y se observa cómo intenta comunicar qué pasa o qué necesita. Se le ofrecen apoyos visuales solo si es necesario, con el objetivo de que utilice la comunicación para resolver una situación real, no para responder a una consigna artificial.

Actividad 2. Desarrollo: Tomo decisiones y las comunico

Se propone una actividad estructurada con varias decisiones encadenadas, por ejemplo, una tarea creativa o funcional (preparar una secuencia, organizar un material, crear algo sencillo). En cada paso, la alumna debe elegir entre opciones reales: qué hacer primero, qué material usar, cómo continuar. Las opciones no se presentan todas a la vez, sino progresivamente, de manera que la alumna tenga que comunicar su decisión en distintos momentos. La idea es que entienda que comunicar sirve para avanzar.

Actividad 3. Cierre: Uso la comunicación para anticipar

Para finalizar, se trabaja la comunicación anticipatoria y para ello, se le presentan imágenes o apoyos visuales relacionados con la siguiente sesión o con una actividad futura cercana, y se le pide que indique qué cree que pasará después o qué le gustaría hacer en otro momento, de este modo se puede observar si la alumna utiliza la comunicación solo para el presente inmediato o también para anticipar, expresar una intención o una expectativa.

Tabla 5:

Mis ayudas para comunicarme

Sesión nº	Sesión 4
Título	Mis ayudas para comunicarme
Temporalización	90 minutos
Recursos	- Tablero de comunicación - Pictogramas - Tablet/iPad con app comunicativa
Objetivo de la sesión	- Introducir o reforzar el uso de SAAC - Facilitar intercambios comunicativos significativos

Desarrollo de la Sesión 4: “Mis ayudas para comunicarme”

Actividad 1. Inicio: Hoy salimos a hacer la compra

La sesión comienza planteando a la alumna una situación simbólica pero realista: “*Hoy vamos a hacer la compra*”. Se le muestra una imagen general de un supermercado en la tablet y se le explica que para poder comprar va a necesitar usar sus ayudas para comunicarse.

En la tablet se abre una app de SAAC (por ejemplo, *LetMeTalk*, *Jocomunico* o *Proloquo2Go*) con un vocabulario adaptado a la situación: alimentos básicos, verbos de acción (quiero, necesito), cantidades y personas. La alumna debe indicar, mediante el sistema, qué quiere comprar antes de comenzar la actividad.

Actividad 2. Desarrollo: Compramos usando el SAAC

Durante esta actividad, se recrea el proceso de compra de forma simbólica. Se colocan imágenes, objetos reales o tarjetas de productos sobre una mesa, simulando diferentes secciones del supermercado. Para avanzar en la actividad, la alumna debe utilizar el SAAC para:

- pedir un producto concreto
- elegir entre dos opciones similares
- indicar que falta algo
- comunicar que ya ha terminado de comprar
- pagar su compra

El docente adopta el rol de dependiente y responde únicamente cuando la alumna utiliza el sistema para comunicarse. De este modo, la alumna comprende que el SAAC es la herramienta que le permite interactuar, decidir y avanzar en la actividad.

Actividad 3. Cierre: ¿Qué hacemos después?

Para cerrar la sesión, se plantea una breve continuación simbólica: “*Ya hemos comprado, ¿qué hacemos ahora?*”. A través del SAAC, la alumna debe indicar una acción posterior relacionada con la vida diaria (ir a casa, cocinar, guardar la compra, volver otro día). De esta manera trabajamos la anticipación, la secuenciación de acciones y el uso del SAAC.

La sesión finaliza recogiendo el material y señalando visualmente que la actividad ha terminado.

Tabla 6:

Descubro cómo me siento

Sesión nº	Sesión 5
Título	Descubro cómo me siento
Temporalización	45 minutos
Recursos	- Tarjetas de emociones

Sesión nº	Sesión 5
	<ul style="list-style-type: none"> - Material visual -Tablet con app
Objetivo de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y reconocer emociones básicas - Relacionar emociones con situaciones cotidianas

Desarrollo de la Sesión 5: “Descubro cómo me siento”

Actividad 1. Inicio: Algo me pasa

La sesión comienza presentando a la alumna una situación cotidiana simbólica, apoyada con imágenes o una breve escena en la tablet: por ejemplo, *llego al colegio y hay mucho ruido, quiero jugar y no me entienden o me cambian una rutina*.

No se nombra la emoción de forma directa. Se le plantea la situación y se le pregunta, mediante apoyos visuales, qué cree que le está pasando. A través del SAAC o apoyos visuales de emociones, la alumna debe indicar cómo se siente ante esa situación.

Actividad 2. Desarrollo: Relaciono situaciones y emociones

En esta actividad se presentan varias situaciones de la vida diaria (en imágenes, pictogramas o pequeñas escenas digitales) relacionadas con el entorno escolar y familiar. Cada situación va acompañada de varias opciones emocionales.

La alumna debe:

- relacionar cada situación con una emoción
- elegir entre dos o tres emociones posibles
- justificar su elección mediante apoyos visuales sencillos (por ejemplo, “me gusta / no me gusta”, “me molesta”, “me tranquiliza”).

A lo largo de la actividad se refuerza que sentirse de una manera u otra tiene sentido dependiendo de lo que ocurre, ayudando a construir una comprensión emocional más funcional.

Actividad 3. Cierre: ¿Qué puedo hacer cuando me siento así?

Para cerrar la sesión, se retoma una de las situaciones trabajadas y se le plantea a la alumna qué puede hacer cuando se siente de esa manera. Se le ofrecen distintas opciones visuales relacionadas con estrategias sencillas: pedir ayuda, descansar, respirar, usar un objeto calmante, avisar al adulto.

La alumna debe elegir una opción y comunicarla mediante el SAAC o apoyos visuales.

La sesión finaliza anticipando que en la siguiente se aprenderán más formas de ayudarse cuando las emociones son intensas.

Tabla 7:

Cuando me enfado, me ayudo

Sesión nº	Sesión 6
Título	Cuando me enfado, me ayudo
Temporalización	45–50 minutos
Recursos	- Semáforo emocional - Material sensorial - Apoyos visuales
Objetivo de la sesión	- Aprender estrategias básicas de autorregulación - Reducir la desregulación ante la frustración

Desarrollo de la Sesión 6: “Cuando me enfado, me ayudo”

Actividad 1. Inicio: Reconozco las señales de mi cuerpo

La sesión comienza con una actividad centrada en el cuerpo y por ello se le presentan a la alumna imágenes o apoyos visuales que representan distintas señales corporales (tensión, manos agitadas, ganas de gritar, necesidad de moverse, taparse los oídos). A partir de una situación que pueda resultarle cercana a ella (por ejemplo, mucho ruido en clase o cambio inesperado), la alumna debe identificar qué le pasa a su cuerpo antes de que aparezca la rabia o el malestar intenso. Esta actividad permite trabajar la conciencia corporal como paso previo a la autorregulación, sin exigir verbalización.

Actividad 2. Desarrollo: Elijo cómo ayudarme

En esta actividad se plantea una situación de desregulación simulada, adaptada a la realidad de la alumna (esperar demasiado, no entender una tarea, demasiados estímulos). A partir de esa situación, se le presentan distintas estrategias, representadas visualmente, como:

- moverse o saltar
- usar un objeto calmante
- pedir ayuda
- ir a un espacio tranquilo
- usar apoyos visuales para entender qué viene después

La alumna debe elegir qué estrategia le ayuda más en esa situación concreta, es muy importante tener en cuenta que las estrategias serán seleccionadas bajo su propio criterio y por eso no se corrige su elección; se valida y se prueba. La idea es que entienda que tiene opciones y que puede usar la comunicación para cuidarse.

Actividad 3. Cierre: El mapa de la autorregulación

Para finalizar la sesión, se construye junto a la alumna un mapa visual de autorregulación, adaptado a ella. A través de pictogramas o imágenes, se organiza una secuencia sencilla del tipo:

1. Me pasa algo (situación).
2. Mi cuerpo lo nota (señal).
3. Elijo qué hacer (estrategia).

La alumna participa activamente eligiendo las imágenes que mejor la representan.

La sesión termina anticipando que este plan se usará en situaciones reales del aula, reforzando la idea de continuidad y utilidad.

Tabla 8:*Jugamos juntos*

Sesión nº	Sesión 7
Título	Jugamos juntos
Temporalización	45–50 minutos
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos cooperativos - Normas pictografiadas - Apoyos visuales
Objetivo de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la interacción social guiada - Potenciar la participación con iguales

Desarrollo de la Sesión 7: “Jugamos juntos”

Actividad 1. Inicio: Preparamos el juego

La sesión comienza explicándole a la alumna que va a jugar al UNO con algunos compañeros de clase. Se le presenta el juego de manera anticipada, mostrando el material y explicando de forma sencilla el objetivo: jugar por turnos y participar todos juntos.

Antes de comenzar, se revisan las normas básicas del juego mediante apoyos visuales (esperar turno, tirar carta, robar carta...etc). La alumna participa en la preparación del espacio y del material, comprendiendo que ella también forma parte activa del grupo que va a jugar y favoreciendo la anticipación de la interacción social y reduciendo así la incertidumbre antes de empezar a jugar con los compañeros.

Actividad 2. Desarrollo: Jugamos al UNO

Durante la actividad principal, la alumna juega al UNO con uno o dos compañeros de clase. El juego se adapta para facilitar la participación: número reducido de cartas y ritmo de juego pausado.

A lo largo de la partida, la alumna debe utilizar la comunicación para:

- indicar que es su turno
- señalar o mostrar la carta que quiere tirar

- pedir ayuda si no entiende una jugada
- comunicar si necesita robar carta

El docente acompaña o guía, favoreciendo que la interacción se produzca directamente entre la alumna y sus compañeros. Se refuerza la espera de turnos, el respeto de las normas y cualquier intento de comunicación o interacción social, priorizando que la experiencia sea positiva y comprensible.

Actividad 3. Cierre: El puzzle del grupo

Para cerrar la sesión, se propone una actividad simbólica de construcción de un puzzle grupal. Cada participante dispone de una pieza del puzzle que incluye:

- una foto,
- el nombre
- y una característica positiva o preferencia (por ejemplo: “me gusta jugar”, “soy tranquilo”, “me gusta ayudar”).

La alumna participa colocando su pieza y observando cómo, al unirlas todas, se forma una imagen completa que representa al grupo que ha jugado.

La sesión finaliza señalando que el puzzle solo se completa cuando todos participan, reforzando el valor de la interacción y el trabajo compartido.

Tabla 9:

Todo lo que ya sé hacer

Sesión nº		Sesión 8
Título		Todo lo que ya sé hacer
Temporalización		45–50 minutos
Recursos		- Registros finales - Apoyos visuales - Material del aula

Sesión nº	Sesión 8
Objetivo de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar los avances logrados - Favorecer la generalización de los aprendizajes

Desarrollo de la Sesión 8: “Todo lo que ya sé hacer”

Actividad 1. Inicio: Mi recorrido

La sesión comienza presentándole a la alumna un tablero manipulativo de recorrido en el que se representa el programa completo mediante imágenes o pictogramas de las sesiones realizadas (comunicación, ayudas visuales, emociones, juegos con compañeros).

La alumna va avanzando por el recorrido colocando una ficha y señalando, con apoyo visual, qué ha trabajado en cada parada. No se busca que lo explique verbalmente, sino que reconozca y relacione las actividades con los aprendizajes realizados.

Actividad 2. Desarrollo: Demuestro lo que sé hacer

En la actividad central, la alumna participa en un circuito de retos funcionales, preparados previamente y relacionados con los objetivos del PAE. Cada reto requiere que utilice una habilidad trabajada durante las sesiones:

- un reto de comunicación funcional (pedir, elegir o anticipar usando apoyos),
- un reto de regulación emocional (identificar una situación y elegir cómo ayudarse),
- un reto social breve (interactuar con un adulto o compañero en una acción concreta),
- un reto de autonomía (seguir una secuencia visual de manera independiente).

Cada reto se presenta como una acción concreta y alcanzable. La alumna avanza al siguiente reto cuando completa el anterior.

Actividad 3. Cierre: Mi caja de herramientas

Para finalizar la sesión, se construye junto a la alumna una “caja de herramientas personal”, utilizando material manipulativo. En ella se incluyen apoyos visuales y materiales que han sido útiles durante el programa, como:

- pictogramas de comunicación
- apoyos emocionales
- estrategias de autorregulación
- recordatorios visuales de rutinas o juegos

La alumna participa eligiendo qué elementos incluir en su caja. La sesión finaliza reforzando la idea de que estas herramientas no desaparecen con el programa, sino que siguen acompañándola en su día a día.

5.8 Proceso de evaluación del plan

La evaluación de este Plan de Actuación Específico se entiende como un proceso continuo, cuyo objetivo principal es comprobar el progreso de la alumna y valorar si las actividades propuestas responden realmente a sus necesidades reales. Por ello, en primer lugar, se parte de una evaluación inicial, que consiste en recoger información sobre la alumna y observarla directamente para conocer su forma de comunicarse, interactuar y regularse emocionalmente. Más tarde, a lo largo del desarrollo del programa, se realiza una evaluación continua, en la que se observa cómo la alumna participa en las sesiones, utiliza la comunicación funcional, interactúa con otras personas y responde ante las diferentes situaciones propuestas, de este modo podemos ajustar las actividades, los apoyos y los tiempos cuando sea necesario. Al finalizar el plan, se lleva a cabo una evaluación final, centrada en valorar si se han alcanzado los objetivos y los avances obtenidos en general.

Teniendo en cuenta lo anterior, los instrumentos de evaluación utilizados son los siguientes:

- observación directa
- registros de seguimiento
- listas de control

- rúbrica de evaluación
- revisión de los materiales trabajados durante las sesiones

Además, se tiene en cuenta la información aportada por los profesionales y la familia, con el fin de conocer si los avances se dan también en otros contextos.

6. Reflexión personal

La elaboración de este Trabajo de Fin de Máster ha supuesto una oportunidad para profundizar en la intervención con alumnado con TEA, más allá del conocimiento teórico adquirido a lo largo del máster. A lo largo del proceso, se ha puesto de manifiesto la complejidad que conlleva diseñar una intervención ajustada a las necesidades comunicativas y socioemocionales de una alumna con TEA, así como la importancia de individualizar y personalizar lo máximo posible una intervención.

El desarrollo del PAE ha permitido comprender que la comunicación funcional y la regulación emocional no pueden trabajarse de manera aislada, sino que deben trabajarse de forma coordinada y siempre vinculándose al contexto escolar y social del alumnado. Asimismo, ha resultado especialmente relevante tomar conciencia de la necesidad de planificar intervenciones flexibles, revisables y basadas en apoyos visuales y estructuración, que faciliten la participación activa y el bienestar emocional del alumno.

Desde una perspectiva personal y profesional, este trabajo ha reforzado la idea inicial de que trasladar la teoría a la práctica educativa supone un reto constante, pero también una oportunidad de aprendizaje continuo. En definitiva, este trabajo ha permitido consolidar una visión más ajustada, realista y comprometida con la atención a la diversidad, entendiendo que la intervención educativa con alumnado con TEA requiere formación continua, coordinación profesional y una actitud abierta al aprendizaje constante.

7. Conclusiones

Para finalizar este trabajo, cabe destacar una serie de aserciones que sintetizan las principales cuestiones abordadas y en las que se basa el Plan de Actuación Específico:

- El Trastorno del Espectro Autista se caracteriza por una gran variabilidad en su expresión, lo que implica que no exista un único perfil ni una única forma de intervención.
- La comunicación y el desarrollo socioemocional constituyen dos áreas nucleares en el TEA, ya que las dificultades en estos ámbitos influyen de manera directa en la autonomía, la participación social y el bienestar emocional del alumnado. Por ello, resulta imprescindible abordarlas de forma específica dentro del contexto educativo.
- El análisis teórico realizado evidencia que las dificultades comunicativas no se limitan únicamente al lenguaje oral, sino que afectan también a la comunicación no verbal, la pragmática y el uso funcional del lenguaje.
- Trabajar la comunicación, socialización e interacción desde edades tempranas resulta fundamental para favorecer una participación más activa en el entorno escolar.
- El desarrollo socioemocional, especialmente la interacción social y la regulación emocional, se presenta como un aspecto clave para la adaptación escolar del alumnado con TEA.
- El uso de apoyos visuales, recursos tecnológicos y SAAC se confirma como una herramienta muy útil para facilitar la comunicación funcional, reducir la frustración y favorecer la expresión de necesidades, emociones y preferencias.
- El PAE pone en valor la importancia de la coordinación entre los profesionales y la implicación de la familia para ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades del alumnado con TEA.

8. Bibliografía

American Psychiatric Association. (2022). *DSM-5-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). APA Publishing.

Artigas-Pallarés, J. (2019). Autismo: diagnóstico, neurobiología y tratamiento. *Revista de Neurología*, 68(Supl. 1), S3–S12.

Asperger, H. (1944). Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76–136.

- Autismo España. (2022). *El autismo en cifras*. <https://www.autismo.org.es/>
- Autismo España. (2022). *Salud mental y trastorno del espectro del autismo*.
<https://www.autismo.org.es/>
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press.
- Belinchón, M., & Hernández, J. M. (2019). Identificación y diagnóstico del trastorno del espectro autista en niñas y mujeres. *Revista de Neurología*, 68(Supl. 1), S17–S23.
- Belloch, C. (2014). *SAAC. Las TIC en logopedia: audición y lenguaje*. Universitat de València.
<https://www.uv.es/bellochc/logopedia/NRTLogo8.wiki?6>
- Bondy, A., & Frost, L. (1994). *The Picture Exchange Communication System. Focus on Autistic Behavior*, 9(3), 1–19.
- Bondy, A., & Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*, 25(5), 725–744. <https://doi.org/10.1177/0145445501255004>
- Canal-Bedia, R., García-Primo, P., Martín-Cilleros, M. V., Santos-Borbujo, J., Guisuraga-Fernández, Z., Herráez-García, L., Herrero-García, P., & Boada-Muñoz, L. (2021). *Guía de atención al trastorno del espectro autista*. Ministerio de Sanidad.
- Echeguía, M. (2016). *Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación y desarrollo del lenguaje*.
- Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 178–195. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0022))
- Fortea, J., Escandell, M. J., & Castro, J. J. (2015). *Intervención comunicativa en alumnado con trastorno del espectro autista mediante sistemas aumentativos y alternativos de comunicación*. Universitat de València.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Blackwell.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2006). *Engaging autism: Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think*. Da Capo Press.

- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hervás, A. (2016). Un autismo, varios autismos. *Revista de Neurología*, 62(Supl. 1), S9–S14.
- Hollocks, M. J., Lerh, J. W., Magiati, I., Meiser-Stedman, R., & Brugha, T. S. (2019). Anxiety and depression in adults with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, 49(4), 559–572.
<https://doi.org/10.1017/S0033291718002283>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., & Volkmar, F. (2015). Patterns of social visual engagement in autism spectrum disorder. *Nature*, 459, 257–261.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), Article 5.
<https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Esler, A., Furnier, S. M., Hallas, L., Hall-Lande, J., Hudson, A., Hughes, M. M., Patrick, M., Pierce, K., Poynter, J. N., Salinas, A., Shenouda, J., Vehorn, A., Warren, Z., Constantino, J. N., & Cogswell, M. E. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, 72(2), 1–14.
<https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Alumnado con trastorno del espectro del autismo*. MEFP.
- Pajón, M. (2018). *Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) y el desarrollo del lenguaje*. AUTISMATTIC.
<https://autismodiario.org/2018/03/10/sistemas-alternativos-y-aumentativos-de-comunicacion-saac/>
- Pastor, R. M., & Grau Rubio, C. (2017). Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: Estudio de un caso. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 113–132.
- Rivière, A. (2001). *El desarrollo del autismo*. Alianza Editorial.

Rivière, A. (2002). *El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: Principios y propuestas de intervención*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Rodgers, J., Wigham, S., McConachie, H., Freeston, M., Honey, E., & Parr, J. R. (2016). Development of the Anxiety Scale for Children with Autism Spectrum Disorder (ASC-ASD). *Autism Research*, 9(11), 1205–1215. <https://doi.org/10.1002/aur.1603>

Talero, E., Rodríguez, M., & Sánchez, L. (2023). *Desarrollo comunicativo y uso funcional del lenguaje en niños con trastorno del espectro autista*. Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad.

Vela Baizabal, C. (2020). *Interacción social y desarrollo socioemocional en la infancia*. Biblioteca Virtual en Salud.

Vela Baizabal, C., & Granados Ramos, D. E. (2020). *Interacción y comunicación en la infancia*. Biblioteca Virtual en Salud.
<https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/01/1034765/interaccion-en-ninos.pdf>

9. Anexos

Anexo:

Horario semanal de la alumna

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00 – 9:50	Aula ordinaria	Aula TEA	Aula ordinaria	Aula TEA	Aula ordinaria
9:50 – 10:40	Aula ordinaria	Aula ordinaria	Aula TEA	Aula ordinaria	Aula TEA
10:40 – 11:10	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
11:10 – 12:05	Aula TEA	Aula ordinaria	Aula ordinaria	Aula TEA	Aula ordinaria
12:05 – 13:00	Aula ordinaria	Aula TEA	Aula ordinaria	Aula ordinaria	Aula TEA
13:00 – 15:00	Comedor y recreo				
15:00 – 16:00	Aula TEA	Aula ordinaria	Aula TEA	Aula ordinaria	Aula ordinaria
16:00 – 17:00	Aula ordinaria	Aula TEA	Aula ordinaria	Aula TEA	Aula ordinaria