



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

LAS HABILIDADES PRAGMÁTICAS EN EL ALUMNADO CON TEA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Presentado por:
D^a RAQUEL RUIZ APARICIO
Dirigido por:
D^a SHIMA SALAMEH JIMENEZ

Valencia, a 22 de junio de 2021

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Primaria

Índice

1. Introducción	6
2. Marco teórico	10
2.1 Trastorno del Espectro del Autismo	11
2.1.1 Definición y clasificación	11
2.1.2 Comorbilidad y factores de riesgo	14
2.1.3 Características generales del alumnado con TEA	16
2.1.4 Necesidades Educativas Especiales y Barreras para el aprendizaje y la participación	18
2.2 Pragmática teórica	20
2.3 Habilidades pragmáticas en alumnado con TEA.....	22
3. Objetivos	25
4. Metodología	26
5. Propuesta didáctica	28
5.1 Historia escolar del alumno	29
5.2 Diagnóstico del alumno	29
5.3 Nivel de desarrollo general del alumno	30
5.4 Nivel de Competencia Curricular del alumno	33
5.5 Diseño de la respuesta educativa a nivel individual	36
<i>Objetivos de la etapa</i>	36
<i>Competencias</i>	37
<i>Contenidos</i>	37
<i>Temas transversales</i>	38
<i>Evaluación</i>	38
<i>Desarrollo de la propuesta didáctica</i>	39
6. Conclusiones	65
7. Bibliografía	68

<i>Tabla 1. Niveles de severidad del Trastorno del Espectro del Autismo</i>	13
---	----

ABSTRACT

Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) have particular characteristics in the development of their communication and social interaction. Despite of these characteristics can be very diverse, they all have a common deficit using pragmatic skills. The current study has the purpose to analyze these skills in order to decide a didactic answer adapted to the communication needs of students with ASD in grade I. The intervention is designed for a sixth grade of Primary Education through the Spanish Language and Literature subject.

RESUMEN

El alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) tiene unas características únicas en el desarrollo de su comunicación e interacción social. Pese a que estas características pueden ser muy diversas, todas ellas presentan en común un déficit en el uso de las habilidades pragmáticas. El presente trabajo tiene como objetivo analizar estas habilidades con la finalidad de diseñar una propuesta didáctica adaptada a las necesidades comunicativas de este perfil de alumnado con un grado de afectación de nivel I. La propuesta se plantea para un curso escolar de sexto de Educación Primaria en el área de Lengua Castellana y Literatura.

RESUM

L'alumnat amb un Trastorn de l'Espectre de l'Autisme (TEA) té unes característiques úniques en el desenvolupament de la seua comunicació e interacció social. Malgrat aquestes característiques poden ser molt diverses, totes elles presenten en comú una deficiència en l'ús de les habilitats pragmàtiques. El present treball té com a objectiu analitzar estes habilitats amb la finalitat de dissenyar una proposta didáctica adaptada a les necessitats comunicatives d'aquest perfil d'alumnat amb un grau d'afectació de nivell I. La proposta es planteja per a un curs escolar en sisé d'Educació Primària a l'àrea de Llengua Castellana i Literatura.

1. Introducción

Aquellos que ya hemos pisado las aulas formando parte de un equipo educativo sabemos que no hay dos alumnos iguales. La diversidad en las aulas es una realidad y pese a que este concepto depende del contexto, es generalizable que el alumnado siempre traerá consigo experiencias, ideas, fortalezas y debilidades en una combinación única. La diversidad en la sociedad tiene una evolución creciente y su complejidad también es progresiva. Por este motivo, dado que la escuela es un reflejo de la sociedad, debemos preparar nuestro entorno para incluir a todo el alumnado dentro de la misma.

Desde mi experiencia académica, la formación universitaria es amplia en términos de inclusión; sin embargo, desde mi experiencia profesional, la práctica de este enfoque educativo todavía no ha calado en las políticas, culturas y prácticas de los centros docentes.

Pese a que el término inclusión comenzó a introducirse en nuestro país durante los años 90 para sustituir al de integración, esta percepción diferente del concepto de diversidad todavía no se vivencia en la práctica educativa de manera completa. La atención a la diversidad dentro del marco de la inclusión es uno de los grandes retos que los docentes debemos abordar para terminar con tantos años de distanciamiento entre la teoría y la práctica.

Gran parte de los estudios e investigaciones referentes a las claves del desarrollo de procesos educativos inclusivos (Armstrong, Armstrong y Barton, 2000; Barton, 1996; Booth, 2004) difieren en cuanto a los enfoques metodológicos y al objeto específico de estudio. Sin embargo, si nos centramos únicamente en las claves inclusivas internas al aula, sí podemos encontrar conclusiones tales como:

- El currículum debe ser común para todo el alumnado: a través del diseño de actividades suficientemente amplias y flexibles que permitan la diversificación de objetivos, contenidos, metodologías, etc.
- La planificación de la enseñanza debe ser colaborativa: el equipo educativo colaborará en la elaboración de actividades globales e interdisciplinares teniendo en cuenta otros agentes y entornos educativos más allá del centro escolar.
- Se debe ampliar el repertorio y las estrategias de enseñanza del profesorado: empleando nuevos métodos de enseñanza para dar respuesta a los nuevos modos y estilos de aprendizaje que muestran los alumnos en las aulas.

- Las metodologías deben ser flexibles y cooperativas: mediante la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo, favoreciendo así la participación, las relaciones y el respeto entre compañeros.
- La apertura del aula ordinaria al profesorado especializado de apoyo: para dar una respuesta a la atención a la diversidad auténtica, con un modelo colaborativo entre profesionales y favoreciendo de este modo la inclusión educativa.
- Fomentar relaciones auténticas con normas claras para todos: consensuando normas de comportamiento, trabajando la resolución pacífica de conflictos y fomentando relaciones sanas entre alumno-alumno y alumno-maestro.
- El profesorado necesita mostrar una actitud de compromiso y reflexión: rechazando los procesos de exclusión dentro de las aulas y eliminando las barreras de aprendizaje y participación que surjan en el contexto escolar.

Asimismo, además del uso de estas premisas como guía para la elaboración de la propuesta didáctica, también se ha tenido en cuenta la teoría ofrecida por el manual *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000), el cual nos ofrece las siguientes tres dimensiones.

En primer lugar, se toma en cuenta la importancia de la existencia de una cultura inclusiva dentro de cada centro, orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante para todos y cada uno de sus miembros.

En segundo lugar, esta cultura inclusiva favorecerá la constitución de políticas inclusivas en el centro educativo, entorno a las decisiones curriculares y organizativas, los apoyos y la coordinación de los mismos, evitando así la exclusión de los alumnos y favoreciendo la participación y el aprendizaje equitativo.

Por último, estas dos dimensiones posibilitan el desarrollo de prácticas inclusivas, es decir, benefician el desarrollo de actividades accesibles dentro del aula ordinaria, permitiendo la presencia, participación y aprendizaje de todos y todas los alumnos de la escuela.

Desde este punto de vista, se defiende que alumnos diferentes se escolaricen juntos de forma que progresivamente tanto familia como alumnado y equipo educativo, aprendamos a convivir teniendo en cuenta y aceptando la diversidad como la norma y no como la excepción.

Con estas pautas pedagógicas seremos capaces de identificar las prácticas segregadoras como una medida discriminatoria y peligrosa tanto para el alumnado a

nivel individual como para la sociedad en su conjunto.

Por último, quisiera reflexionar sobre este punto aclarando que conseguir cada vez más una educación inclusiva no es una tarea fácil e inmediata pero resulta imprescindible comenzar a poner en práctica experiencias inclusivas en las aulas para dejar atrás solo las buenas intenciones y que equidad y calidad educativa no sean ideas contrapuestas.

Para aplicar prácticas inclusivas efectivas es necesario conocer el entorno y a nuestro alumnado para su diseño. En todo momento, estamos defendiendo que no existe una receta común que siga los mismos pasos pero sí que todos cocinemos con los mismos ingredientes. Por este motivo, una vez presentados los ingredientes se requiere analizar el aula y a sus protagonistas: el alumnado.

Mi propuesta didáctica se basa en el trabajo de las habilidades pragmáticas de alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo de grado I, en sexto curso de Educación Primaria. Pese a que abordaremos con mayor profundidad todos los aspectos más literarios en el marco teórico, en primer lugar quisiera presentar una reflexión entorno al contenido principal de la propuesta didáctica: las habilidades pragmáticas.

El discurso narrativo ha sido visto como un aspecto relevante en el ámbito de la comunicación de los seres humanos (Berman, 2009). Su desarrollo e importantes funciones ayudan a la organización de las experiencias vitales de las personas. Su empleo requiere una extensa trayectoria a través del uso de la lingüística, la cognición y las habilidades sociales. Sin embargo, a pesar de su relativa complejidad es una práctica extendida a través de distintas culturas e idiomas.

La narrativa es definida lingüísticamente como un tipo de discurso, principalmente con un planteamiento monológico que envuelve la relación entre un evento y el agente que los narra y representa, con un objetivo propuesto (Stein y Glen, 1979). Este modelo discursivo además de requerir particularidades cognitivas, también utiliza habilidades léxicas, sintácticas y pragmáticas, así como la habilidad de organizar una secuencia de hechos, establecer y mantener los puntos de vista de los personajes o usar información de manera objetiva con matices creativos.

Por ello, el uso de la narrativa examina a los hablantes de sus habilidades lingüísticas mediante esta compleja tarea en la que se necesita un buen uso de la organización espacial y temporal, la memoria, la descripción, la perspectiva y la coordinación e integración de información, entre otros. Por esta razón, muchos estudios

enfocados en el desarrollo del lenguaje y las dificultades lingüísticas se han desarrollado más allá de su adquisición y se han centrado también en su uso, es decir, en su funcionalidad comunicativa.

Desde que la narración es percibida como la llave del componente social de la comunicación se defiende la importancia de profundizar en su conocimiento, estructura y manejo. Especialmente, encontramos dos colectivos interesados en su estudio: el colectivo de personas con Trastorno del Espectro del Autismo y el que presenta un diagnóstico de Trastorno de la Comunicación Social.

Pese a que pueden resultar dos perfiles semejantes, las personas con Trastorno en la Comunicación Social no cumplen más criterios diagnósticos que los establecidos en el área de la comunicación y la interacción social, mientras que el otro grupo también presenta patrones restrictivos y repetitivos en intereses de comportamientos, intereses y actividades. Es por este motivo por el que no se incluye a este alumnado como posible perfil destinatario de la propuesta didáctica desarrollada.

Para los hablantes con Trastorno del Espectro del Autismo, la narración ha sido vista como un vehículo para explorar sus dificultades pragmáticas. Este modo de analizar sus déficits lingüísticos a través del discurso narrativo les ha permitido identificarlos y cuantificarlos para su estudio y resolución. Estudios experimentales entorno a las producciones narrativas en personas con Trastorno del Espectro del Autismo han confirmado las sospechas sobre las diferencias comunes que encontramos entre este grupo y un grupo de iguales con desarrollo normotípico (Eigsti, de Marchena, Schuh y Kelley, 2010). Estas diferencias no son únicamente lingüísticas sino que debido a sus vivencias y experiencias distintas, su discurso narrativo también sufre alteraciones de contenido y no únicamente de forma. La mayoría de estas revisiones teóricas emplearon grupos de niños de entre seis y dieciséis años y, por este motivo, cobran relevancia en este trabajo. Se destacan las siguientes características comunes observadas:

- la habilidad de describir estados mentales o emocionales internos en relación con la Teoría de la Mente, la cual se encuentra afectada.
- reducción del uso de lenguaje coloquial.
- mayores dificultades para el uso de expresiones referenciales como pronombres anafóricos.
- expresiones con menos detalles y menor uso de lenguaje no verbal o gestual que

aporta sentido global a la historia.

- presencia de errores pragmáticos con empleo de expresiones o vocabulario irrelevante o inadecuado.

Asimismo, este análisis también tiene en cuenta las fortalezas de este colectivo las cuales ayudan a compensar los déficits comentados. De un modo general, las personas con Trastorno del Espectro del Autismo poseen un extenso vocabulario el cual mediante su trabajo en el campo semántico puede contribuir a una mejora en el campo pragmático.

En resumen, mediante la profundización teórica del trastorno y su relación con las habilidades sociales junto con la base legislativa del ámbito de la educación, se ofrece una propuesta didáctica que facilite el trabajo del uso del lenguaje en el entorno más normalizado posible, es decir, en el aula ordinaria.

2. Marco teórico

A lo largo de nuestra práctica docente es muy probable que nos encontremos en nuestras aulas con alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE). Más allá de alcanzar objetivos curriculares, este alumnado deberá hacer frente a importantes cambios que impactarán en su personalidad tales como las relaciones sociales y las amistades, entre otros. Para algunos, las interacciones con los demás se desarrollarán de manera natural mientras que otros precisarán de nuestro apoyo para desenvolverse y gestionar sus emociones y comportamientos por sus condiciones personales. Aquellos que hayan tenido contacto con alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (en adelante TEA) saben que este colectivo se encuentra en el segundo grupo recientemente descrito.

Con la finalidad de ofrecer una respuesta educativa personalizada basada en una intervención que tiene presente tanto las necesidades educativas como las barreras de este alumnado, a continuación, se presentan las bases del TEA. Es preciso conocer sus peculiaridades para favorecer un desarrollo personal y social óptimo. Como veremos seguidamente en el marco teórico, la comunicación y la interacción social pueden encontrarse especialmente alteradas. Esto conllevará dificultades para establecer relaciones sociales con sus iguales y para adaptarse a situaciones concretas. Por este motivo, se incidirá en el desarrollo del área de la comunicación y, concretamente, en las

bases de la pragmática como uno de los niveles del lenguaje que mayor afectación presenta. La pragmática es el uso adecuado del lenguaje, es decir, aquello que da sentido a la comunicación. La pragmática es compleja ya que está llena de sutilezas y peculiaridades donde la interpretación en las dinámicas conversacionales está en un continuo cambio. Además, estas peculiaridades conviven con el lenguaje no verbal o gestual, cargando el mensaje de intenciones comunicativas subjetivas. Por esta razón, el trabajo de la pragmática en el alumnado TEA requiere de una atención individualizada con apoyos especializados enfocada en progresar en una comunicación eficaz.

En definitiva, como dice Theo Peeters (2008), para trabajar con alumnado TEA es necesario estudiar la teoría para viajar hasta la práctica de la intervención educativa. En las siguientes secciones realizamos una revisión teórica que servirá como base de la propuesta práctica basada en el trabajo de la comunicación y la interacción social en el aula (más concretamente, de la pragmática) de alumnado con TEA.

2.1 Trastorno del Espectro del Autismo

2.1.1 Definición y clasificación

Según la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) y su última edición del manual DSM-V-TR (2014), el TEA es una alteración desarrollada a lo largo de la vida que se caracteriza por unos déficits persistentes en dos pilares fundamentales: la comunicación e interacción social y los intereses restringidos y comportamientos repetitivos. Además, estas dificultades deben presentarse en múltiples contextos, manifestadas actualmente o en el pasado.

La clasificación del TEA fue uno de los principales cambios con respecto a la anterior edición del manual DSM-IV-TR y de los que más controversia ha generado. El grupo de Trastornos Generales del Desarrollo (TGD) se ha unificado bajo un único diagnóstico de TEA, eliminando las categorías existentes previamente (trastorno autista, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado). Aunque este hecho conllevó opiniones diversas, se destaca positivamente la valoración de la Asociación Española de Profesionales del Autismo (AETAPI) quienes valoraron positivamente que el DSM-V-TR asumiese una visión dimensional del trastorno y se presentara una unificación de las alteraciones sociales y comunicativas en una única dimensión (Palomo, 2014).

Actualmente, encontramos los siguientes criterios diagnósticos los cuales se caracterizan por los siguientes síntomas conductuales:

(A). Déficits persistentes y clínicamente significativos en la comunicación e interacción social a lo largo de múltiples contextos, según se manifiesten los siguientes síntomas, actuales o pasados:

1. Déficits en reciprocidad socio-emocional: rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones, pasando por una disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto, hasta un fallo para iniciar la interacción social o responder a ella.

2. Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social: rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales, pasando por anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos, hasta una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.

3. Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones: se trata de un rango de comportamientos que van, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos de ficción o hacer amigos, hasta una ausencia aparente de interés en la gente.

(B). Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas, actuales o pasados. Se ha de especificar la severidad actual. Se han de cumplir como mínimo dos de los cuatro criterios siguientes:

1. Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos.

2. Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado (malestar extremo ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales, etc.)

3. Intereses altamente restringidos y obsesivos que son anormales por su intensidad o su foco.

4. Hiperreactividad o hiporeactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno (indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a

sonidos o texturas específicas, etc.).

(C). Los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano, aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño/a. Asimismo, pueden verse enmascaradas en momentos posteriores de la vida por habilidades aprendidas.

(D). Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual, interfiriendo en el día a día.

(E). Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad. La discapacidad intelectual y el TEA con frecuencia concurren. En este caso, se debe hacer un diagnóstico de comorbilidad de TEA y discapacidad intelectual cuando la comunicación social esté por debajo de lo esperado en función del nivel general de desarrollo.

- Asimismo, es importante especificar si:
- Se acompaña o no de discapacidad intelectual.
- Se acompaña o no de un trastorno del lenguaje.
- Se asocia con una condición médica o genética o con un factor ambiental conocido.
- Se asocia con otro trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento.

Además, el TEA se encuentra organizado en tres niveles de gravedad según el apoyo requerido por el niño/a, siendo el nivel tres el máximo apoyo y el nivel uno el mínimo.

Nivel de gravedad	Comunicación social	Intereses restringidos y conducta repetitiva
Grado 1 Requiere apoyo	Sin ayuda. Deficiencias en la comunicación social que causan alteraciones evidentes. Muestra dificultades iniciando interacciones sociales y ofrece ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a las aperturas sociales de otros. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales.	La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y planificación le dificultan la autonomía.
Grado 2 Requiere un apoyo sustancial	Deficiencias graves en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; los problemas sociales son aparentes incluso con apoyos. Inician un número limitado de interacciones sociales y	El comportamiento inflexible, las dificultades para afrontar el cambio y otras conductas restringidas o repetitivas, aparecen con frecuencia suficiente como para ser obvios a un observador no

		responden de manera atípica o reducida a los intentos de relación de los demás.	entrenado. Interfieren en el funcionamiento en una gran variedad de contextos. Gran ansiedad o dificultad para cambiar el foco de interés o la conducta.
Grado 3	Requiere un apoyo muy sustancial	Deficiencias graves en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones graves en el funcionamiento. Inicia muy pocas interacciones y responde mínimamente a los intentos de relación de los demás.	La inflexibilidad del comportamiento y la extrema dificultad de hacer frente a los otros comportamientos restringidos o repetitivos, interfieren marcadamente en el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad manifiesta por cambiar el foco de acción.

Tabla 1. Niveles de severidad del Trastorno del Espectro del Autismo. (Barrios, Blau y Forment, 2018)

Por último, consideramos relevante destacar una aclaración realizada en DSM-V-TR (2013), en la que se establece que los individuos que tienen unos marcados déficits de la comunicación social, pero cuyos síntomas no alcanzan los criterios para una persona con TEA, deberían ser evaluados para considerar un Trastorno de Comunicación Social (pragmática). Esta diferenciación destaca la estrecha relación entre el TEA y su déficit en la pragmática. Sin embargo, el resto de condiciones descritas tienen un carácter peculiar y único en el diagnóstico TEA.

2.1.2 Comorbilidad y factores de riesgo

Es necesario especificar si el niño con TEA tiene alguna comorbilidad asociada tal como: la discapacidad intelectual, Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad, deficiencia en el lenguaje, trastorno asociado a una condición médica o genética conocida o factores ambientales, o con catatonía.

Según las últimas investigaciones, las estadísticas apuntan que 1/68 niños de 8 años fueron identificados con TEA (*Centers for Disease Control and Prevention, 2014*). Este número ha aumentado considerablemente desde año 2006, ya que en este año fueron 1/110 niños. Resultados más recientes del *Centers for Disease Control and Prevention* encuentran que el TEA tiene una prevalencia del 2,24% en el 2014, es decir, 1/45 niños.

Aunque todavía no se conocen las causas que originan este trastorno, desde esta misma fuente se identifican varios factores de riesgo o características del mismo:

- Aumento de la probabilidad en gemelos idénticos. Si uno presenta TEA, en un 36-95% de los casos, el otro también estará afectado.
- Los padres que hayan tenido un niño con TEA tienen entre un 2-18% de posibilidades de que su próximo hijo también esté afectado.
- El TEA tiene tendencia a presentarse en personas con ciertas enfermedades genéticas o cromosómicas determinadas. En el 10% de los niños también son identificados el Síndrome de Down,
- Síndrome X frágil, esclerosis u otros trastornos genéticos o cromosómicos asociados.
- Casi la mitad de niños con TEA (46%) tiene una capacidad intelectual superior o igual al promedio.
- Los hijos de padres mayores tienen un mayor riesgo de presentar TEA. Debido a estas características tan singulares y heterogéneas del TEA, la familia del niño puede experimentar un impacto importante en sus vidas que afectará a todos los miembros de la misma.

Por último, hay que recordar que actualmente no existe ninguna prueba clínica que otorgue un diagnóstico, sino que este debe ser realizado por equipos multidisciplinarios expertos en TEA (Hervás, Maristany, Salgado y Sánchez, 2012). Por este motivo, resulta esencial prestar una especial atención con la finalidad que realizar una detección temprana.

En este sentido, se han descrito ampliamente en la literatura señales o signos de alerta para los niños y las niñas más pequeños de 0 a 3 años. En caso de ser observados por los progenitores deberían suponer una inmediata derivación para una evaluación diagnóstica. Según el New York State Department of Health Early Intervention Program (2017) algunos de ellos son:

Retraso o ausencia del habla, no presta atención a las otras personas, no responde a las expresiones faciales o sentimientos de los demás, falta de juego simbólico, ausencia de imaginación, no muestra interés por los compañeros y las compañeras de su edad, no respeta la reciprocidad en las actividades de “toma y dame.”, incapaz de compartir placer, alteración cualitativa en la comunicación no verbal, falta de utilización social de la mirada, falta de iniciativa en actividades o juego social, estereotipias o manierismos de manos y/o dedos y reacciones inusuales o falta de reacción a estímulos (p.27-32).

2.1.3 Características generales del alumnado con TEA

El TEA comprende un grupo de personas cuyas características son heterogéneas y complejas (Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., y van der Gaag, R., 2009); sin embargo, según Cererols (2012) resulta necesario destacar que estos síntomas básicos se encuentran relacionados con deficiencias sociales y de comunicación.

El alumnado con TEA presenta un estilo peculiar de procesar la información. Esta manera diferente de percibir e interpretar el mundo puede convivir con un fascinante perfil cognitivo. Esta circunstancia supone un reto a las concepciones más tradicionales de enseñanza y a los modelos más clásicos de aprendizaje en las aulas; y por consiguiente, supone también un reto a todas las personas encargadas de su educación. Es necesario adaptar el estilo de enseñanza y las estrategias pedagógicas al perfil de funcionamiento cognitivo de este alumnado ya que maneras diferentes de aprender, exigen maneras diferentes de enseñar. Las principales características del alumnado con TEA son:

- Procesamiento sucesivo: Se encuentra relacionado con las secuencias temporales, las series lógicas y las relaciones de orden, entre otros. El alumnado con TEA presenta dificultades en su razonamiento lógico tanto deductivo como inductivo. Además, suelen tener poco éxito en tareas relacionadas con la causa-efecto y todas aquellas que requieren de la comprensión de las relaciones de orden y la regla que regula la progresión de las mismas.
- Pensadores visuales: Temple Grandin (1995) se definió a si misma como una “pensadora y aprendiz visual”. Los apoyos visuales favorecen enormemente la comprensión de los mensajes para este alumnado. La información es percibida de manera más comprensible por la vía visual.
- Teoría de la Mente: Nos permite ser capaces de predecir estados mentales de uno mismo y de los demás (Premack & Woodruff, 1978), lo que permite anticipar y modificar comportamientos propios y ajenos. Esta falta de reciprocidad emocional dificulta tareas como la de imaginar, creer y suponer.
- Coherencia Central: Es la capacidad de contextualizar la información y generalizar los aprendizajes. En el alumnado con TEA predomina un pensamiento que parte de lo específico hasta lo general, es decir, del detalle a lo global. Por este motivo, podemos afirmar que el estilo del procesamiento de la información que tiene este alumnado favorece el procesamiento de los detalles por encima del procesamiento

global.

- Resolución de problemas: Debido a la falta tanto de improvisación como de planificación, así como al fallo en su pensamiento divergente, el alumnado con TEA presenta dificultades para resolver los problemas de manera autónoma.
- Alteración de las Funciones Ejecutivas: Son las habilidades enfocadas a la regulación de la conducta para alcanzar un objetivo. Estas habilidades son: la memoria de trabajo, la planificación, el control de impulsos, la inhibición de respuestas inadecuadas, la toma de decisiones, la búsqueda organizada y la flexibilidad de pensamiento y de acción (Ozonoff, Roger y Pennigton, 1991). Esto conlleva a que el alumnado con TEA no pueda organizarse, planificarse, autorregularse y tener flexibilidad en el pensamiento y la acción de manera natural.
- Percepción: La anómala hiperreacción que puede estar presente en este alumnado exige en ocasiones un alto control de los estímulos del entorno.
- Atención: El alumnado con TEA puede presentar una brillante atención sostenida en aquellas tareas que se encuentran en su centro de interés o les resultan motivadoras. Sin embargo, ante actividades menos atractivas para ellos, pueden presentar baja resistencia a la distracción y mostrar dificultad para inhibir o retirar su atención de estímulos irrelevantes (como son los ruidos ambientales). Esto último se debe a una hiperselectividad a los estímulos ya que se focalizan solo en una parte del entorno. Generalmente, también presentan resistencia para mantener la atención compartida o conjunta.
- Memoria: Las características principales de "la memoria en el autismo" son la Gestalt (todos los sentidos), la literalidad (realismo) y la asociación sobre un aspecto sensorial concreto (Barrios, Blau y Forment, 2018). Además, suelen presentar una gran habilidad para la memoria episódica, aunque, por el contrario, poca habilidad para la memoria comprensiva o semántica. También cabe destacar que otros tienen una memoria auditiva o sonora muy buena (Williams, 1996), que les permite volver a reproducir largas frases que han oído anteriormente (ecolalia diferida).
- Regulación emocional: Se presenta un riesgo elevado de experimentar estados de irregularidad emocional según Prizant y cols. (2006). Es una tarea muy compleja para este alumnado identificar y expresar tanto las emociones propias como las ajenas. Esto conduce a una dificultad mayor para regularlas, es decir, manejarlas en un grado de intensidad adecuado y, por tanto, de manejar su conducta.

- Lenguaje y simbolización: Tal y como afirma Ruggieri (2013), la imitación es fundamental para el desarrollo de pautas sociales. Generalmente, el alumnado con TEA posee una limitación en la imitación y, por tanto, en el juego simbólico. Esto se debe a que su sistema de las neuronas espejo no se activa adecuadamente y, por consiguiente, conlleva dificultades para anticiparse e inferir estados y pensamientos de los demás, entre otros. Asimismo, el aprendizaje por imitación es una dificultad que no favorece el desarrollo del juego imaginativo con sus iguales.
- Cognición social: Los ámbitos de la comunicación social que son la base de la cognición social son la reciprocidad afectiva, la atención conjunta y la Teoría de la Mente (Alessandri, Mundy y Tuchman, 2005). Como se ha indicado anteriormente, encontramos un deterioro en estos ámbitos en el alumnado con TEA. Por este motivo, las funciones pragmáticas en relación con la realización de inferencias, la creación de expectativas de los demás o el análisis de emociones y comportamientos de otros, se encuentran alteradas.

2.1.4 Necesidades Educativas Especiales y Barreras para el aprendizaje y la participación

El concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación* fue desarrollado por Booth y Ainscow (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Booth y Ainscow, 2002). Se definen como todos aquellos factores que aparecen a través de una interacción entre el alumnado y el contexto y que limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje. Con el fin de poner el énfasis en la respuesta educativa y no en las limitaciones personales y teniendo en cuenta que el término de Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE) es de carácter interactivo entre el alumno y su entorno, a continuación, se agrupan las NEE del alumnado con TEA entorno a las barreras de aprendizaje y participación del contexto escolar. Asimismo, debido a la gran variedad de NEE que puede presentar el alumnado con TEA en distintos ámbitos y con la finalidad de enfocar las mismas entorno al tema que nos ocupa, seguidamente se destacan aquellas relacionadas con la comunicación e interacción social, basadas en la publicación “TEA. Una guía para la comunidad educativa” (Generalitat Valenciana, 2018 – informe-)

- NEE de Acceso: Por un lado, relacionadas con la accesibilidad a la información y la

comunicación. Este alumnado requiere acceder a la información y/o comunicación y/o oral con facilitadores multimodales (apoyos visuales y gráficos). También pueden presentar necesidades para acceder a la información verbal a través de órdenes cortas, concretas y claras, divididas en pasos, que les permitan entender el mensaje y se les ayude así, a automatizar las acciones. Además, requieren de entornos bien estructurados y predecibles con el fin de facilitar la creación de hábitos y rutinas, así como conectar actividades y fomentar la ordenación de las actividades asociadas con los aprendizajes. Seguidamente, es necesario prestar especial atención a los términos emocionales y abstractos. Por otro lado, relacionadas con los materiales. Necesitan acceder a la información y al aprendizaje mediante la enseñanza estructurada, así como apoyarse en materiales didácticos que se encuentren adaptados siendo concretos, simplificados y visuales. De este modo, se facilita el procesamiento de la información.

- NEE de Participación: Podemos agrupar estas necesidades para la participación en tres subgrupos: motivación y regulación, relaciones interpersonales e interacción grupal. Sobre las primeras, será necesario desarrollar en el alumnado estrategias necesarias para que conozcan los momentos y lugares en los que puedan utilizar sus intereses restrictivos. Asimismo, será importante desarrollar la motivación progresiva por adquirir otros centros de interés. En cuanto a las necesidades vinculadas a las relaciones interpersonales, requieren apoyo para desarrollar habilidades relacionadas con la colaboración y disfrute en actividades colectivas o grupos cooperativos. En general, necesitan desarrollar habilidades para la comunicación interpersonal y para fomentar relaciones de amistad y ayuda mutua. Por último, las necesidades para la interacción grupal van encaminadas a desarrollar acercamientos sociales de calidad. Por esto, se requiere trabajar las habilidades sociales necesarias para una interacción social efectiva: dobles sentidos, lenguaje figurado y palabras de contenido emocional. Además, el alumnado TEA necesita comprender los mensajes que recibe tanto verbales como no verbales, teniendo en cuenta la carga connotativa.
- NEE de Aprendizaje: Estas necesidades se encuentran relacionadas con la autonomía para el aprendizaje. El alumnado con TEA requiere de apoyo para diferenciar lo anecdótico de lo importante tanto en explicaciones como en lecturas, en diferentes contextos. Asimismo, necesita estrategias para inhibir sus conductas

inadecuadas y para planificarse, organizarse y autorregularse con la finalidad de que se implique en las tareas escolares.

2.2 Pragmática teórica

Bloom y Lahey (1978) presentan el lenguaje como la intersección de tres vertientes o componentes: contenido (semántica), la forma (sintaxis, fonología y morfología) y el uso (pragmática).

La semántica es la parte de la lingüística que se ocupa del estudio de los significados de los signos lingüísticos y de sus posibles combinaciones. Por su parte, la sintaxis rige con sus reglas el orden o estructura de una oración. La fonología es la ciencia que estudia las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla y la configuración de las sílabas. En cuanto a la morfología, esta tiene que ver con la organización interna de las palabras. Sin embargo, a lo largo de las siguientes páginas nos centraremos en la pragmática. Acosta (1996) definió la pragmática del siguiente modo:

La pragmática estudia el funcionamiento del lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos, es decir, analiza las reglas que explicitan o regulan el uso intencional del lenguaje teniendo en cuenta que se trata de un sistema social compartido que dispone de normas para su correcta utilización en contextos concretos. (p.201).

Como se ha indicado anteriormente, el alumnado con TEA presenta dificultades en la Cognición Social. Esto conlleva una mala praxis en aspectos como analizar la información procedente de los demás relativa a sus pensamientos y emociones; generar expectativas sobre la conducta manifiesta de los demás y realizar inferencias sobre lo que demanda la situación y decidir cómo actuar. Si se consigue minimizar los errores en estos aspectos, se alcanzará una máxima adecuación al contexto y se evitará así una situación que provoque desajustes tanto informativos como de conducta lingüística inesperable.

Son varios los lingüistas quienes mediante sus estudios y teorías desarrollan aspectos de la pragmática que nos resultarán útiles para comprender mejor las bases que sustenten una respuesta educativa adecuada y ajustada a las necesidades comunicativas que requiere este alumnado.

En primer lugar, cabe destacar el uso de los registros y la importancia de trabajar

la conversación coloquial. Briz (2003) indica que es importante que el hablante sea conocedor de los distintos registros y las variedades del lenguaje; sin embargo, un hablante puede ser conocedor de las mismas, aunque luego no posea la capacidad de activarlas en determinadas situaciones. Además, los registros pueden variar en una misma conversación, situación que complica todavía más el manejo de la conversación para este alumnado. Por ejemplo, una declaración amorosa puede conjugar aspectos tanto formales como informales y este cambio de tono de la interacción es tan sutil que cuando no se percibe de manera natural, debe trabajarse de manera concreta con la persona.

En segundo lugar, Wilson y Sperber (2004), desarrollan su Teoría de la Relevancia donde se profundiza en la tesis que publicó H. Paul Grice en 1975. A lo largo de esta teoría se destacan diferentes afirmaciones relacionadas con el déficit en la comunicación e interacción social que presenta el alumnado con TEA.

Por un lado, se afirma que una de las características esenciales de la mayor parte de la comunicación humana es el reconocimiento y la expresión de intenciones. Este modelo inferencial donde el comunicador proporciona una evidencia de su intención, no será fácilmente entendida por el alumnado con TEA ya que el interlocutor debe inferir un enunciado cuyo significado no alcanza únicamente con la descodificación del mensaje sino que es necesario que intervenga todo un proceso de interpretación más sutil y detallado, en función del contexto.

Por otro lado, entre dos interlocutores normotípicos, la emisión de mensajes generan de manera automática una serie de expectativas que encaminan al oyente hacia el significado del hablante. Grice describió esas expectativas en función de un Principio de Cooperación y de una serie de máximas de Calidad (sinceridad), Cantidad (informatividad), Relación (relevancia) y Modo (claridad), cuyo cumplimiento por parte de los hablantes cabe esperar (Grice 1961; 1989: 368-72). No obstante, esta premisa no se cumple en personas que presentan dificultades en la comunicación e interacción social y, por consiguiente, deben trabajarse de manera explícita para alcanzar una comprensión o, al menos, un manejo más o menos exitoso de estas máximas.

Por último, Goffman en 1970 publicó *Ritual de la interacción*. En estos estudios recalca varios aspectos que deben tenerse en consideración. Por un lado, nos habla de los estigmas que reposan sobre las personas que tienen algún atributo que causa en los demás rechazo. Esta situación puede darse en el alumnado con TEA, quienes al

comenzar su escolarización pueden verse sometidos a burlas o sarcasmos por parte de sus iguales. Estas interacciones pueden no ser comprendidas por el receptor y, indudablemente, no favorecerán las interacciones sociales positivas. Por otro lado, este autor nos define la interacción como un ritual donde el carácter ceremonial y las distintas normas que la rigen podrían favorecer su aprendizaje sistemático. Los ritos de la interacción son actos formales que requieren de un orden y estructura gracias a la cual los participantes pueden organizar la conversación y, por consiguiente, su participación en la misma. El estudio de las normas de cortesía o las reglas conversacionales como la espera del turno de palabra que desarrolló también Grice a lo largo de su Principio de Cooperación, favorecerían el buen desarrollo de las habilidades pragmáticas.

El conocimiento teórico de la pragmática es necesario para elaborar una buena planificación y diseño de intervención. Se requiere conocer el fundamento teórico para posteriormente trabajar la práctica. Detrás de algo tan simple como puede resultarnos la interacción, subyace un entramado complejo de intenciones y significados que requieren de un análisis paso a paso, facilitando así la comprensión a personas cuyas limitaciones personales no se la permitan. Por este motivo, a continuación, nos centramos en cómo se desarrollan las habilidades pragmáticas en el alumnado con TEA con la finalidad de facilitar su aprendizaje para su uso eficaz.

2.3 Habilidades pragmáticas en alumnado con TEA

Las habilidades pragmáticas son un componente de la comunicación que influye en el uso social de la misma. El uso correcto de estas habilidades permitirá interpretar la intención del interlocutor, expresar nuestra intención y relacionar el mensaje recibido con el contexto donde tiene lugar. No obstante, no todas las personas tienen la misma capacidad para hacer un buen uso de estas habilidades pragmáticas. Concretamente, las personas con TEA suelen presentar dificultades en el uso social del lenguaje. Esta carencia repercute negativamente en su desarrollo social y adaptativo (Baixauli, 2016).

De manera general, los perfiles lingüísticos que pueden encontrarse con respecto a los niños con TEA serían tres (Monfort y Sánchez, 2018):

- Niños con dificultades de comprensión y dificultades formales de expresión.
- Niños con dificultades de comprensión sin dificultades formales de expresión.
- Niños con buenos niveles de comprensión y expresión, pero con alteraciones

pragmáticas.

Seguidamente, se detallan algunas de ellas con ejemplos concretos tanto de dificultades a nivel comprensivo como a nivel expresivo que pueden converger en un niño con TEA en función del perfil lingüístico que tengan.

En referencia al desarrollo del lenguaje expresivo, el alumnado con TEA generalmente tiene menos iniciativa para comenzar acercamientos e intercambios comunicativos con otros (Paul y Wilson, 2009). Es común que llamen la atención durante las interacciones sociales ya que no están cómodos y generalmente se manifiesta una coordinación inadecuada entre el lenguaje verbal y no verbal. Además, aunque haya una conversación aparente, al alumnado con TEA le cuesta construir el diálogo a partir de la respuesta del interlocutor. Las conversaciones más fluidas suelen estar relacionadas con sus centros de interés.

En la misma línea, tal y como indica Mundy (2018), el alumnado con TEA muestra significativamente menos conductas de iniciación de atención conjunta. Esto significa que se muestran dificultades para seguir la mirada del interlocutor, compartir gestos que muestren interés o dirigir la atención del otro hacia algún aspecto interesante, entre otros. Maestro y cols. (2001) añaden que este menor número de conductas de iniciación se debe a una menor intención para iniciar acercamientos e intercambios comunicativos con otros y, especialmente, con sus iguales.

A pesar de que un alumno con TEA muestre una buena competencia lingüística es muy posible que presente dificultades para dialogar. Estas dificultades se manifiestan a través de: comentarios repetitivos, olvidar el tema principal de conversación, no captar el sentido de palabras abstractas, no respetar las normas de cortesía y conversacionales, etc. Asimismo, los alumnos que utilizan un lenguaje verbal emplean en su vocabulario menos términos referidos a estados mentales y términos socioemocionales, lo cual determina la característica de su diálogo, que se traduce en la literalidad y carencia de emociones en los mismos (Tager-Flusberg y cols., 2011).

Por último, siguiendo a Martos (2001); Monfort (2004); Philofsky Fidler y Hepburn (2007); y Charman, Pelicano, Peacy, Peacey, Forward y Dockrell, (2011), podemos clasificar dos grandes grupos. En el grupo referente al lenguaje encontramos dificultades en el desarrollo del lenguaje sin compensación no-verbal y falta de cohesión en el discurso, entre otros. Asimismo, en el grupo referente a la interacción con el contexto, suelen presentarse déficits en la adquisición de las normas

conversacionales propias de la edad, existir una falta de interés en compartir las propias experiencias y creencias y presentar un juego repetitivo e imaginativo limitado.

Por otro lado, en cuanto a la vertiente comprensiva y en referencia al lenguaje no verbal, el alumnado con TEA presenta dificultades para la lectura de expresiones faciales, así como gestos. Estas alteraciones en la comunicación no verbal pueden manifestarse en un grado de severidad que conlleva una falta total de expresividad emocional y de conducta no verbal.

Asimismo, las inferencias suponen una acción de deducir y, por lo tanto, de atribuir pensamientos o sentimientos al interlocutor para llegar a una conclusión o hipótesis. Captar estas señales es una tarea compleja que requiere ser aprendida a través de una práctica constante y guiada por el profesional de la docencia. Las inferencias más complejas para el alumnado TEA son las llamadas inferencias pragmáticas ya que se encuentran relacionadas con su déficit en las habilidades de la Teoría de la Mente. Las inferencias pragmáticas son aquellas que resultan ambiguas o cuyos mensajes parecen incompletos. Un mensaje puede ser idéntico y diferenciarse únicamente en la intención del hablante. Para la realización de inferencias se necesita trabajar el proceso de deducción e inducción de este alumnado.

La pragmática, en definitiva, es aquello que dota de sentido a la comunicación y es este aspecto en el cual se debe intervenir con las personas con TEA, por encima de otros aspectos. Para que la comunicación sea significativa y funcional no basta con poseer un amplio vocabulario y realizar un discurso elaborado, sino que este mensaje requiere de una adecuación apropiada, en un momento y lugar adecuado. Desde el uso de las funciones del lenguaje hasta el de los registros, será importante dotar de herramientas a este alumnado para alcanzar una buena competencia comunicativa.

Por último, cabe destacar que a medida que el alumnado crezca, avanzará la complejidad de los mensajes que reciba y, por este motivo, se debe intervenir del modo más temprano posible de manera progresiva. En este sentido, Ángel Rivière (2015) destaca que las personas con TEA son conscientes de que las palabras son simple “aire” para los demás, mientras que para ellos pueden llegar a ser una carga muy pesada.

3. Objetivos

Es plausible que el grupo diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autismo muestra importantes déficits en la comunicación e interacción social y, concretamente, en las habilidades pragmáticas. Por lo tanto, ¿de qué forma podemos trabajar a través del currículo ordinario estas carencias?

El objetivo general del presente trabajo es analizar el desarrollo de la comunicación e interacción social en el Trastorno del Espectro del Autismo para la posterior realización y diseño de una intervención enfocada en el trabajo de las habilidades pragmáticas.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Examinar las principales características del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo.
- Conocer el desarrollo de las habilidades pragmáticas del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo.
- Valorar la importancia de las habilidades pragmáticas en el desarrollo afectivo del alumnado y en el desarrollo de la comunicación y la interacción social con sus iguales.
- Planificar una propuesta didáctica basada en los principios de inclusión y equidad educativa propuestos por la ley educativa vigente.
- Diseñar una intervención enfocada en el trabajo y progreso de las habilidades pragmáticas.
- Programar dicha intervención tomando como referente el currículo ordinario establecido para la etapa educativa propuesta con el fin de cumplir los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria.
- Mejorar el desarrollo de las habilidades pragmáticas del alumnado con un perfil similar al propuesto.

Para ello, a continuación se desarrolla el marco teórico que pretende establecer una base teórica sólida basada en autores y estudios clásicos y recientes con la finalidad de partir de los aspectos más generales para llegar a los más específicos. Así, se perfilará esta propuesta didáctica en una respuesta práctica y aplicable dentro de un grupo-clase.

4. Metodología

La metodología aplicada en esta propuesta didáctica se fundamenta principalmente en la inclusión en el aula ordinaria, ya que se trata del contexto más natural para el trabajo del uso del lenguaje (De Miguel, J.L., Etxebarria, A., Jaussi, M.L., Mendía, R. y Ruiz, C., 2006). Concretamente, se emplean las sesiones de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura para el trabajo de las habilidades pragmáticas. A continuación, se detallan brevemente las principales técnicas y métodos que se desarrollan para el tratamiento de los objetivos propuestos.

En primer lugar, la respuesta educativa que se le ofrece al alumno está basada en el apoyo conductual positivo definido por Carr, Dunlap, Horner, Koegel, Turnbull, Sailor, Anderson, Albin, Koegel y Fox (2002) como:

Una ciencia aplicada que utiliza métodos educativos para ampliar el repertorio conductual del individuo, y métodos sistémicos para modificar sus entornos vitales con el fin principal de mejorar su calidad de vida y, de forma secundaria, minimizar las conductas problemáticas (p.4).

En segundo lugar, siguiendo a Alba-Pastor (2016), esta propuesta didáctica se inspira en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), enfoque que defiende un currículo diseñado universalmente con la finalidad de tratar de satisfacer las necesidades educativas del mayor número de alumnado, haciendo innecesario el costoso proceso de introducir cambios una vez diseñada la programación de aula. Está basado en tres principios fundamentales. El primero, es el de proporcionar múltiples medios de representación, es decir, ofrecer múltiples formas de presentación de los contenidos curriculares evitando como es habitual, el texto escrito como el predominante. El segundo es el de proporcionar múltiples medios de expresión al alumnado. Esto conlleva a un cambio en el diseño de la planificación y ejecución de las tareas escolares. Significa ofrecer al alumnado diferentes formas de explicar aquello que han aprendido. El tercer y último principio se basa en proporcionar múltiples medios de compromiso. Responde al porqué del proceso de aprendizaje y trabaja en la búsqueda de ofrecer medios para que el alumnado se sienta implicado y motivado para aprender.

En tercer lugar, se organiza el aprendizaje a través de los equipos cooperativos. El aprendizaje cooperativo tiene varias características de las cuales se podrá beneficiar nuestro alumno. Algunas más destacadas son (Pujolàs, 2012):

La personalización de la enseñanza a través de la posibilidad de adecuar y

ajustar aquello que queremos enseñar. Asimismo, se promueve la autonomía del alumnado poniendo en práctica estrategias de autorregulación del aprendizaje. Asimismo, la estructuración cooperativa del aprendizaje permite que no sea únicamente el maestro/a quien “enseña” en el aula, sino que el alumnado pasa a ser agente activo de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se crean vínculos de interdependencia positiva donde el trabajo de cada miembro del equipo cuenta y el resultado final es la suma de los esfuerzos individuales. De este modo, se permite que alumnos diferentes aprendan juntos dentro de la misma aula.

Asimismo, de manera personalizada e individualizada se emplean distintos materiales y metodologías para el desarrollo de la comunicación e interacción social. Con este fin, utilizamos las historias sociales de Carol Gray (1998), las cuales ayudan al alumno a describir la situación que ha causado la conducta disruptiva y ayudan al maestro a dirigir sus actos hacia las conductas que queremos mejorar. Son realmente útiles para fomentar la comprensión de situaciones que precisan una flexibilidad comportamental sobre todo cuando el entorno es menos estructurado.

También, empleamos las historias sociales activas de Aurora Garrigós (2012). Estos guiones conversacionales nos permiten planificar, anticipar, organizar y autorregular. Por ejemplo, usaremos historias sociales activas para preparar las tertulias literarias dialógicas o contenidos propios del bloque I del área de Lengua Castellana y Literatura. Asimismo, también trabajamos la Teoría de la Mente, habilidad encargada de inferir creencias, sentimientos y opiniones en los demás, mejorando su flexibilidad (Cornago, A., Navarro, M. y Collado, F., 2012)

De la misma manera, el entrenamiento en auto-instrucciones de Meichenbaum (1971) es otra técnica útil la cual se lleva a cabo para desarrollar el lenguaje interno de autocorrección, facilitándole al alumno el trabajo autónomo en tareas individuales o grupales. Múltiples estudios demuestran que las auto-instrucciones mejoran la atención del alumnado y, por lo tanto, el rendimiento en las tareas escolares.

Además, para trabajar las habilidades pragmáticas y semánticas, se utiliza la metodología empleada en las actividades de los cuadernos *En la Mente I* y *En la Mente II* de Monfort y Monfort Juárez (2004). Con ello, se pretende entrenar la identificación e interpretación de las emociones propias, así como las de los demás. El trabajo de la empatía y la reciprocidad emocional ayudarán al alumno al manejo de las emociones y a su actuación en determinadas situaciones más complejas.

Por otro lado, nos servimos de las pautas de *El lenguaje pedante y uso idiosincrásico del lenguaje* (González Carbajal, 2002) con el objetivo de que el alumno utilice un vocabulario propio de su edad durante las conversaciones con sus iguales. También se trabajan las inferencias de tipo semánticas en relación con el uso social del lenguaje: ironías, metáforas, mentiras, sarcasmos, frases hechas, dobles sentidos, chistes, etc.

En referencia a la socialización y las habilidades sociales se toman como modelo las estrategias para el apoyo del aprendizaje de los turnos conversacionales (Thomas, 2004) y la conversación recíproca (Borreguero, 2005). Para desarrollar estos mecanismos de conversación, siempre es conveniente comenzar partiendo de sus intereses.

Igualmente, es importante elaborar círculos de relaciones basados en la Planificación Centrada en la Persona (O'Brien y O'Brien, 2000) los cuales nos permiten trabajar la cognición social y las relaciones sociales.

Del mismo modo, nuestro alumno es un pensador visual y, por esto, para facilitar su procesamiento de la información oral y escrita, se emplearán infografías, así como técnicas visuales como el subrayado para facilitar la resolución de tareas con una mayor carga de información escrita. Además, para la escritura de textos, se utilizan organizadores gráficos. Estos ayudan a estructurar y organizar la información y a dividir las tareas en secciones pequeñas y en pasos más simples.

Finalmente, para desarrollar la comprensión escrita nos apoyamos en la metodología de la colección *Aprender a Comprender* cuya estructura presenta un diseño cuidadoso para facilitar la comprensión escrita. También, se toman en cuenta los consejos y estrategias extraídas de la asociación Lectura Fácil (García, 2012) para favorecer la accesibilidad a la lectura y a la información, el cual es un derecho para todos los niños/as.

5. Propuesta didáctica

La presente propuesta didáctica va dirigida a alumnos de doce años que cursen 6º de Educación Primaria, con una temporalización de un curso escolar completo, y escolarizados en el centro desde 1º de Educación Primaria. A continuación, se ofrece información sobre el modelo de alumno buscado, con el fin de justificar el diseño y

planificación de la respuesta educativa. Para ello, partimos de nuestra experiencia real con un estudiante de estas características.

5.1 Historia escolar del alumno

Nuestro alumno estuvo escolarizado en un centro del municipio de Xàtiva durante la etapa de Educación Infantil. Al comienzo de la etapa de Educación Primaria, por motivos laborales, sus padres cambiaron de domicilio y comenzó su etapa de Educación Primaria en su centro escolar actual en la ciudad de Valencia. Fue dos cursos después cuando los padres del alumno, junto con la tutora, decidieron solicitar al Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE) del centro una evaluación socio-psicopedagógica. En ese momento se le diagnosticó Síndrome de Asperger acusando graves problemas de conducta.

Desde 2º de Educación Primaria, en términos generales, nuestro alumno tiene la capacidad de desarrollar el currículo normativo oficial junto con su grupo ordinario de manera inclusiva, pero, a su vez, en ciertos momentos requiere de una atención más intensa e individualizada a causa de las características que se desprenden del síndrome de Asperger.

5.2 Diagnóstico del alumno

Actualmente, considerando los criterios del DSM-V, nuestro alumno tiene un diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autismo, un trastorno del neurodesarrollo, en grado I, es decir, que requiere apoyo en los dos principales dominios que lo definen: la comunicación e interacción social y los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.

Los déficits en la comunicación e interacción social causan alteraciones en diversos contextos, manifestados por deficiencias en la reciprocidad socioemocional, en las conductas comunicativas no verbales y en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones. También muestra dificultades iniciando interacciones sociales y ofrece claros ejemplos de respuestas atípicas o fallidas a las aperturas sociales de otros. Además, generalmente parece que su interés por interactuar socialmente está disminuido.

De igual modo, los intereses restringidos y las conductas repetitivas se muestran a través de una inflexibilidad del comportamiento la cual causa una interferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Los problemas de organización y planificación obstaculizan la autonomía personal del alumno. Manifiesta una adhesión inflexible a rutinas que le dificulta el desarrollo de relaciones sociales o afectivas con sus iguales, ya que a menudo muestra irritación o conductas disruptivas frente a los cambios. Estas conductas inadaptadas que muestra el alumno en algunas ocasiones son el resultado de la gran influencia que ejerce la hiperreactividad sensorial a determinados estímulos sensoriales sonoros del entorno escolar. Por ello, a menudo realiza ruidos repetitivos o verbaliza sus pensamientos internos para evitar oír otros sonidos del centro que le saturan.

Además del apoyo escolar y familiar que recibe el alumno, este trabajo multidisciplinar se complementa a través de la Asociación de niños y jóvenes con Trastornos Específicos del Lenguaje y Comunicación (ANJEL), a la cual acude semanalmente para tomar contacto con sus iguales y entrenar las habilidades sociales.

5.3 Nivel de desarrollo general del alumno

- **Aspectos biológicos**

El embarazo, el parto y la aparente evolución de los primeros meses se produjeron con total normalidad. A los 5 años, la madre empezó a notar que los juegos favoritos del alumno estaban muy estrechamente relacionados con tarjetas de números o palabras con dibujos que él disfrutaba memorizando a pesar de su corta edad. Además, no disfrutaba con el juego compartido con sus iguales. Asimismo, los padres también advertían que algunos sonidos estridentes del día a día como campanas, ambulancias o máquinas de obras, eran particularmente desagradables para su hijo y le provocaban reacciones desmesuradas.

- **Aspectos intelectuales**

Durante la evaluación sociopsicopedagógica que se le realizó en 2º de Educación Primaria, se utilizó la escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV (WISC-IV). En referencia a los resultados más destacables, el razonamiento y pensamiento divergente demostró un déficit a causa de la inflexibilidad y el apego del alumno por las rutinas. Esto le conducía a tener una baja tolerancia al cambio, pudiendo

mostrar incluso conductas agresivas. Asimismo, fueron empleados los cuestionarios GARS (Gilliam Autism Rating Scale) para la evaluación de la comunicación e interacción social y las conductas estereotipadas, y TAMAI (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. Hernández y Hernández), los cuales mostraron la existencia de dificultades tanto en el área personal, como escolar, social y familiar.

Por otro lado, su atención sostenida y compartida necesitan ser más entrenadas. En muchas ocasiones muestra indiferencia por las tareas si no se encuentran dentro de su centro de interés; sin embargo, muestra una buena atención selectiva.

Presenta dificultades en la memoria comprensiva (memoria semántica), pese a tener una buena memoria episódica. Del mismo modo, muestra dificultades para realizar tareas que requieren hacer uso de un pensamiento sucesivo (secuencias temporales, series lógicas, relaciones de orden y razonamiento lógico deductivo e inductivo), mientras que es un excelente pensador visual. Finalmente, demuestra complicaciones en el uso de la cognición social (realizar inferencias y funciones pragmáticas).

Su percepción está caracterizada por una anómala reactividad a los estímulos sonoros del entorno, influenciando su área del comportamiento.

También fue evaluada su creatividad a través del TTCT: Torrance Test of Creative Thinking (versión para niños), donde obtuvo un resultado muy alto en general, aunque con diferencias notables en los ítems humor, fantasía y flexibilidad.

▪ **Aspectos del desarrollo motor**

Una de las características comunes a casi todas las personas con TEA es que presentan una alteración en su motricidad tanto gruesa como fina. En este caso, el alumno muestra dificultades de grafomotricidad. Su caligrafía es en ocasiones ilegible debido al trazo irregular que hace con gran esfuerzo y tensión muscular. La escritura es una tarea a la que tiene que dedicar esfuerzo y atención y, a pesar de hacerlo, su margen de mejora es lento.

En cuanto a la motricidad gruesa, muestra torpeza en las actividades y juegos físicos (correr, saltar, etc.). El área donde principalmente se ve reflejado es en Educación Física. Además, a causa de su inflexibilidad, cualquier norma del juego que no sea respetada le provoca un alto nivel de frustración y ansiedad.

▪ **Aspectos comunicativos-lingüísticos**

Como principal criterio del TEA, el alumno muestra una importante deficiencia persistente en la comunicación e interacción social en diversos contextos, la cual es su

mayor obstáculo en el día a día.

Algunos de los aspectos más llamativos de su lenguaje es el uso de un discurso oral semejante al de los adultos y, esporádicamente, pedante. A diario emplea muchas palabrotas tanto hacia compañeros como hacia los adultos. Posee un dominio del lenguaje, así como un vocabulario preciso y rico; sin embargo, se muestra sensible ante los mensajes no precisos, ambiguos y abstractos. Además, tiene una importante carencia en la interpretación del lenguaje no verbal y el lenguaje corporal debido también a la falta de empatía. Esto también le provoca una dificultad con sus iguales para iniciar, mantener y concluir conversaciones, además de mantener el tema de conversación si no es de su interés. Tampoco comprende de forma espontánea el lenguaje no literal el cual se caracteriza por ser complejo, metafórico y tener giros lingüísticos y formas verbales sarcásticas e irónicas.

La orientación técnica que reciben los maestros para desarrollar de manera más efectiva las habilidades pragmáticas del alumno, facilitándole así un lenguaje más funcional, tiene su foco de actuación en los elementos de la comunicación y en la reducción del uso de vocabulario inapropiado, como son las palabrotas.

- **Aspectos de adaptación e inserción social**

Para nuestro alumno suele ser más fácil la compañía del adulto a la de los iguales y por ello la prefiere. Desde pequeño, en la etapa de infantil, prefería los juegos lógicos a los juegos simbólicos, propios de esta edad, lo cual le complicaba el desarrollo de interacciones sociales con sus iguales. Actualmente, presenta una importante disincronía. Esta característica hace referencia a un desarrollo no homogéneo o desequilibrado de las áreas: social, cognitiva, psicomotora y afectiva, que puede ser interna o externa (Terrassier, 1994). Se reconoce la importancia de fomentar las relaciones sociales en el alumno y crear un círculo de amigos debido a que la interpretación errónea de las interacciones sociales emparejada con una inteligencia superior a la media, hacen de este tipo de alumnado, los objetivos perfectos para el acoso escolar.

- **Aspectos emocionales**

En ocasiones, el alumno es consciente de sus diferencias, lo cual causa un aumento de su frustración y baja su autoestima. Las relaciones con sus compañeros no suelen ser satisfactorias y algunas tareas escolares tampoco, por lo que su comportamiento a menudo desemboca en conductas disruptivas. En la realización de

tareas que él no domina, es consciente de que le cuesta un mayor esfuerzo aprenderlas y se enfada cuando no le salen bien.

Asimismo, se encuentra en una etapa de crecimiento compleja donde sus iguales utilizan también las redes sociales como medio de comunicación. Por este motivo, se ve conveniente la comprensión de estos mensajes a través de este canal de comunicación.

5.4 Nivel de Competencia Curricular del alumno

Como se ha explicado anteriormente, este estudiante tiene doce años. Por lo tanto, las pruebas que se han pasado para conocer su Nivel Actual de Competencias son las correspondientes al curso anterior (5º de Educación Primaria), puesto que aquello que nos interesa es saber cómo finalizó el curso pasado. Estas pruebas han sido elaboradas teniendo en cuenta el Documento Puente del área de Lengua Castellana y Literatura, propuesto por la Administración Educativa, ya que durante esta propuesta didáctica vamos a centrarnos en el área del lenguaje, la cual considero especialmente importante para el posterior desarrollo del niño. La finalidad principal de esta prueba es situar al alumno en relación con la propuesta curricular del centro y tomar decisiones sobre medidas de respuesta educativa.

En la prueba, el alumno obtuvo unos resultados muy heterogéneos en los distintos bloques mostrando unas excelentes aptitudes en algunas cuestiones, al mismo tiempo que fallaba en otras. De modo general, estos fueron los resultados más destacables:

- **Bloque I- Comunicación oral. Escuchar y hablar:** Presenta dificultades en la comunicación verbal y no verbal. A veces no comprende lecturas donde la imagen tiene mayor peso comunicativo que el texto (folletos, anuncios, planos, etc.). El alumno presenta prácticamente una ausencia de gesticulación. En cuanto a su nivel de expresión, comparte su opinión de forma coherente ofreciendo argumentos de forma individual, aunque no acepta otros puntos de vista o posibilidades. Durante el desarrollo de un debate con otros participantes, no siempre respeta el turno de palabra y acepta las críticas. Además, no muestra atención cuando la temática no es de su centro de interés y le cuesta captar los dobles sentidos y el tono humorístico.
- **Bloque II- Comunicación escrita. Leer:** La lectura en voz alta es correcta, aunque con dificultades en la prosodia. Responde correctamente a preguntas cuya respuesta

puede extraerse del texto o de una escucha. Sin embargo, presenta dificultades en la resolución de cuestiones como: inventar un final diferente o comentar ventajas y desventajas de una situación dada. Comprende enunciados concretos, tanto orales como escritos.

- **Bloque III- Comunicación escrita: Escribir:** El alumno construye frases de manera adecuada, expone ordenadamente sus ideas realizando textos propios de su edad y hace uso de su riqueza léxica. Sin embargo, la legibilidad de su escritura debe mejorar.
- **Bloque IV- Conocimiento de la lengua:** Su nivel curricular se encuentra en el nivel del curso al que corresponde. Posee un amplio vocabulario que utiliza de manera adecuada.
- **Bloque V- Educación Literaria:** Presenta dificultades en la comprensión y uso del lenguaje metafórico como las comparaciones, exageraciones, dobles sentidos, etc. Por ello, no es capaz de comprender mensajes complejos ni desarrollar emociones a consecuencia de la lectura de textos poéticos.

Por otro lado, también se ha evaluado el estilo de aprendizaje y la motivación del alumno. Tal y como dice Francisco Mora (2021) el cerebro solo aprende si hay emoción y por ello, se determina recoger estos datos como variables influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

De los resultados recogidos, así como de las teorías explicativas que detallan el estilo de aprendizaje de las personas con TEA y de la información recabada a través de distintos canales (observación, entrevistas, etc.) se extraen los siguientes aspectos a destacar:

En primer lugar, debido a su déficit en las Funciones Ejecutivas muestra dificultades para mantener la atención, generar estrategias de aprendizaje (ya que tiene problemas para planificarse u organizarse) y sacar conclusiones de los errores y aprender de ellos. Tiene un aprendizaje muy mecánico lo cual entorpece la flexibilidad en el pensamiento y la acción.

Centrándonos en su déficit en la Teoría de la Mente, el alumno muestra dificultades en la comprensión de contenidos en los que es necesario hacer inferencias de estilo social. Trabaja mejor cuando las actividades se encuentran contextualizadas en su entorno más próximo y no tiene que utilizar la imaginación.

Por último, el déficit de la Coherencia Central le dificulta la generalización de

los aprendizajes y la integración de los aprendizajes en esquemas más amplios. Sus extensos conocimientos en determinados temas pueden darnos una apariencia errónea de su verdadera capacidad para desarrollar una actividad.

En cuanto a la motivación del alumno, su principal reforzador es el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Por ello, posee una motivación generalmente extrínseca, ya que espera el refuerzo final, a no ser que se realicen actividades de su agrado y la motivación, por tanto, se encuentre en la propia actividad (motivación intrínseca). Por último, el ambiente de trabajo idóneo para el alumno es un ambiente tranquilo y sin distractores sensoriales. Las verbalizaciones en las tareas han de ser directas y sencillas. Comprende instrucciones concretas y secuenciadas.

En cuanto a la estructuración del aula tanto física como pedagógica, el alumno trabaja mejor en pequeño grupo. Además, pertenecer a un grupo base estructurado, le ayuda a desenvolverse socialmente con sus compañeros. Tener los roles asignados con las funciones consensuadas o el registrar del trabajo a través del cuaderno del equipo, le facilita el cumplimiento de las normas y la participación equitativa dentro de su grupo.

Analizando el contexto escolar del alumno, las relaciones entre el tutor y el niño son buenas. De igual modo, el trabajo entre el tutor, el equipo educativo, la maestra especializada de apoyo a la inclusión y la orientadora es colaborativo y coordinado. Desde el centro se trabajan mucho los vínculos sanos entre maestro-alumno así como entre alumno-alumno con la finalidad de crear un clima escolar seguro.

Por otro lado, el contexto social y familiar del niño es bastante estable, estructurado y seguro, lo cual lo ayuda indudablemente en su día a día. El alumno tiene un hermano dos años mayor que él, el cual le sirve de apoyo incondicional para entrenar sus habilidades sociales y adquirir conductas adaptativas propias de su etapa de preadolescente. Desde el centro escolar, se mantiene una relación de comunicación-colaboración con los padres bastante buena. Se desarrollan prácticas de asesoramiento y apoyo para trabajar temas específicos con el alumno y se transfiere información en ambas direcciones (escuela-familia) mediante distintas reuniones durante el curso escolar. La observación y las interpretaciones de los diferentes implicados favorecen una construcción compartida del alumno y permite abrir nuevas vías de intervención. De igual modo, el centro mantiene sus puertas abiertas diariamente para invitar a la participación de la familia en la vida del centro, como con cualquier otra. Es fundamental la implicación de los miembros de la familia, amigos, colaboradores, así

como de otros individuos importantes para la persona en el espectro, siempre que sea necesario (Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., y van der Gaag, R., 2009).

Asimismo, se hará hincapié en desarrollar la imaginación y creatividad, fomentar el pensamiento divergente para resolver situaciones nuevas, ampliar centros de interés y motivación del aprendizaje y formar un equipo docente que promueva metodologías activas y participativas dentro de un contexto educativo comprometido, estructurado, sencillo, natural y sensibilizado.

Por último, las potencialidades que presenta nuestro alumno son: tener una memoria episódica excelente y almacenar y recordar una gran información. Es un pensador visual y un amante del orden. Tiene fuertes valores morales: sinceridad, defensa de los Derechos Humanos y crítica de las injusticias. A menudo, presenta una personalidad ingenua y transparente ya que tiene una ausencia de dobles intenciones.

5.5 Diseño de la respuesta educativa a nivel individual

Teniendo en cuenta cómo es el alumno y pese a todas las medidas mencionadas hasta el momento, estas no son suficientes para eliminar todas las barreras de aprendizaje y participación con las que se encuentra. Por este motivo, se elabora esta propuesta didáctica como plan de apoyo para ofrecer una respuesta al alumno a nivel individual. Su diseño contiene los mismos los elementos que la programación de aula del tutor, los cuales se proponen en el *capítulo IV del Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo de la educación primaria para la Comunidad Valenciana*, y respeta el currículo oficial, modificando únicamente aspectos temporales, metodológicos, actividades y procedimientos de evaluación.

Objetivos de la etapa

Los objetivos de la etapa de la Educación Primaria se establecen en el *artículo 7 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Todos estos objetivos se encuentran relacionados con los criterios de evaluación del área de Lengua Castellana y Literatura, propios del sexto curso de la Educación Primaria extraídos del Documento Puente, y por lo que podemos afirmar que contribuyen a su consecución.

Los criterios de evaluación que se plantean para el alumno son los mismos que se plantean para el resto de sus compañeros del aula, ya que sus necesidades educativas

especiales se vieron reflejadas y relacionadas con los criterios de evaluación del área de Lengua Castellana y Literatura. Asimismo, se ha hecho especial hincapié en los tres primeros objetivos de la etapa, los cuales se encuentran enfocados en apreciar las normas de convivencia, desarrollar hábitos de trabajo individual y en equipo y adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos.

Competencias

El concepto competencia podemos definirlo como un “saber hacer” que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. En esta propuesta didáctica, las competencias clave se encuentran estrechamente vinculadas a los criterios de evaluación del área, pues el propio Documento Puente realiza una relación entre ambos elementos. Por este motivo, podemos afirmar que la presente intervención se basa en una evaluación por competencias. Lógicamente, al tratarse de un plan de apoyo del área de Lengua Castellana y Literatura, principalmente se trabaja la competencia Comunicación Lingüística. Asimismo, en las distintas unidades didácticas también podemos observar como en función del diseño de las distintas actividades se trabajan el resto de ellas, prestando especial atención a las siguientes competencias: Aprender a Aprender y Competencias sociales y cívicas.

Contenidos

El área de Lengua Castellana y Literatura se divide en cinco bloques de contenido: Bloque I (Comunicación oral: escuchar y hablar), Bloque II y III (Comunicación escrita: leer y escribir), Bloque IV (Conocimiento de la lengua) y Bloque V (Educación Literaria). Estos bloques de contenidos no pretenden jerarquizar los aprendizajes sino organizar las destrezas básicas que debe conocer el alumnado. Cada uno de los cinco bloques se interrelacionan y conforman el área como un todo integrado. Con ello se pretende consolidar la base que sirva para el aprendizaje a lo largo de la vida, ya que las habilidades lingüísticas y el conocimiento de la lengua son elementos necesarios una vez acabada esta etapa formativa para obtener información, comunicarse y continuar aprendiendo. Los contenidos pertenecientes a cada bloque se van presentando a través de las unidades didácticas de manera progresiva, graduada y globalizada.

Concretamente, para esta propuesta didáctica se han seleccionado aquellos objetivos relacionados con la comunicación e interacción social para el desarrollo de las habilidades pragmáticas del alumno.

Temas transversales

El Real Decreto 126/2014 en su *artículo 10* establece que “[...] la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas”. El trabajo de los elementos transversales se desarrolla del siguiente modo:

a) El fomento de la lectura: Desde el área de Lengua se realizan actividades tales como: semana cultural o el día del libro.

b) Comunicación audiovisual. TIC: A lo largo de las distintas unidades de la propuesta didáctica se fomenta la comunicación audiovisual.

c) Emprendimiento: Uno de los objetivos propuestos con el alumno es potenciar las iniciativas personales y el espíritu emprendedor del alumno con el objetivo final de que gane autonomía en el aula ordinaria y no requiera de apoyos especializados.

d) Educación cívica y constitucional: A lo largo del proceso educativo, la educación en valores cívicos y constitucionales adquiere un papel relevante debido a las necesidades educativas especiales del alumno, como por ejemplo: resolución pacífica de conflictos, resolución de situaciones nuevas y enfrentamiento a los cambios con actitud positiva, el desarrollo de la empatía, la participación en actividades grupales con éxito o la adopción de puntos de vista diferentes ante una situación.

Evaluación

Según la *Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*, los estándares de aprendizaje permiten definir los resultados de los aprendizajes y concretan mediante acciones lo que el alumno debe saber y saber hacer. Tienen que ser observables, medibles y evaluables ya que contribuyen y facilitan el diseño de pruebas estandarizadas y comparables, redactados a partir del criterio de evaluación correspondiente. Por otro lado, los indicadores de logro nos van a mostrar que grado de adquisición/aprendizaje se ha logrado en un determinado estándar de aprendizaje.











A lo largo de la propuesta didáctica se indican ambos elementos planificados en

las distintas unidades didácticas. Asimismo, la evaluación de todo este proceso de aprendizaje nos facilita conocer la evolución del progreso del alumnado. No debemos olvidar el carácter flexible de la evaluación e introducirla como un elemento más del proceso de aprendizaje para diseñar una evaluación que sea formativa, la cual, en palabras de Coral Elizondo (2020) es un proceso que recoge datos, los analiza y permite tomar decisiones para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje con la participación de docentes y estudiantes. Por ello, se debe resaltar su carácter pedagógico, regulador del propio proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de regularlo y mejorarlo.

Desarrollo de la propuesta didáctica

Las quince unidades didácticas que componen esta propuesta didáctica han sido programadas teniendo en cuenta el calendario escolar del curso 2020/2021. Cada unidad didáctica está temporalizada en dos semanas aproximadamente. Las horas lectivas de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura corresponden a un total de cinco sesiones a la semana de 45 minutos.

Por último, cabe destacar que la planificación de la propuesta didáctica está diseñada en función de aquellos aspectos relacionados con la pragmática que se desean trabajar con el alumno, cumpliendo así con el objetivo principal de la misma. Además, su puesta en práctica será beneficiosa para aquel alumnado que presente un perfil semejante al descrito anteriormente. Por ello, se destaca su carácter generalizable para el alumnado TEA de grado I con dificultades en las habilidades pragmáticas.











U.D. 1	PRESENTACIÓN, SALUDO, ANÉCDOTA
Criterios de evaluación	<p>BL.1.Participar en situaciones de comunicación, dirigidas y espontáneas, respetando las normas de comunicación.  </p> <p>BL.1.Producir textos orales del género narrativo, elaborando un guion previo, adecuando el discurso y empleando una prosodia y unos recursos no verbales correctamente.  </p> <p>BL.1.Memorizar y reproducir individualmente y en grupo, un texto no literario aplicando con creatividad las estrategias de expresión oral adecuadas.  </p> <p>BL.3.Planificar y escribir de forma reflexiva, con una estructura coherente, un vocabulario apropiado y utilizando los recursos lingüísticos con creatividad y sentido estético.  </p> <p>BL.4.Reconocer los elementos básicos del sist. lingüístico y la comunicación para interpretar y elaborar mensajes.  </p>
Contenidos	<p>BL.1. Presentación y saludo</p> <p>BL.1. La anécdota</p> <p>BL.3. Las definiciones</p> <p>BL.4. Los elementos de la comunicación y situaciones comunicativas.</p>
Actividades	<p>BL.1. Guiones conversacionales e historias sociales activas</p> <p>BL.1. Representación (Play Mobil y Role Playing)</p> <p>BL.3. / BL.4. Escritura creativa: “Definiciones de oro”</p> <p>BL.4. Fábrica de historias</p> <p>BL.4. Infografías: elementos de la comunicación</p>
Metodología	<p>Aprendizaje cooperativo</p> <p>Role-Playing</p> <p>Guiones conversacionales e historias sociales activas</p> <p>Autoinstrucciones</p>
Estándares de aprendizaje	<p>BL.1.Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa y ciertas normas de cortesía.</p> <p>BL.1.Emplea recursos verbales y no verbales para comunicarse en las interacciones orales.</p> <p>BL.1.Participa activamente y de forma constructiva en las tareas del aula.</p> <p>BL.1.Reproduce de memoria pequeños textos utilizando estrategias de comunicación oral.</p> <p>BL.1.Deduce el significado de las palabras y expresiones con ayuda del contexto.</p>

	BL.3.Pone interés y se esfuerza por escribir. BL.4.Identifica los elementos de la comunicación
Indicadores de logro	BL.1.Participa en situaciones de comunicación oral del nivel educativo (conversaciones, diálogos y exposiciones) preguntando adecuadamente. BL.1.En la producción de textos orales (conversaciones, diálogos y exposiciones) hace uso del lenguaje no verbal para reforzar la intención comunicativa. BL.3.Participa con supervisión en el proceso de escritura del texto descriptivo. BL.4.Resuelve dudas sobre el significado del vocabulario y amplía su vocabulario realizando inferencias del significado de palabras a partir del contexto. BL.4.Revisa textos y palabras con autonomía y/o colaboración de sus compañeros, aplicando conocimientos propios de su nivel, detectando errores de acentuación y corrigiéndolos.
Instrumentos de evaluación	Observación directa, cuaderno, registro corrección actividades, diana de la autoevaluación de los roles en grupo, rúbrica de la unidad, prueba oral y prueba escrita
Recursos	PDI y Chromebooks, guiones/historias sociales, autoinstrucciones, Play Mobil, fideo de inferencias y caja: fábrica de historias

Debido al bajo índice de aperturas conversacionales que generalmente realiza este alumnado, se trabaja el inicio conversacional de manera aprendida. La baja capacidad de espontaneidad requiere entrenar de manera sistematizada aspectos como el saludo y la presentación a través de guiones sociales preparados y estructurados. Asimismo, mediante las historias sociales activas se pueden observar representaciones ficticias en contextos similares que sean fácilmente generalizables por el alumnado para ser aplicados en su vida cotidiana.

Por otro lado, la narración de anécdotas requiere de aspectos como el sentido del humor. Además, se requiere explicar aquello que se puede contar y aquello que no con sus porqués y sus consecuencias.






A través de estas herramientas, principalmente visuales, nuestro alumnado TEA podrá favorecer su aprendizaje y aplicación potenciando su pensamiento visual con la finalidad de favorecer su participación en las conversaciones propias de su edad.

U.D. 2	ELEMENTOS PROSÓDICOS
Criterios de evaluación	<p>BL.1. Memorizar y/o reproduce con apoyos, individualmente y en grupo, textos literarios adecuados al nivel, previamente escuchados o leídos, aplicando con creatividad las estrategias de expresión oral adecuadas.  </p> <p>BL.1.Participar en situaciones de comunicación, dirigidas y espontáneas, respetando las normas de comunicación.  </p> <p>BL.2. Interpretar textos de forma autónoma o con ayuda, infiriendo elementos contextuales no explícitos.  </p> <p>BL.3.Planificar y escribir de forma reflexiva, con una estructura coherente, un vocabulario apropiado y utilizando los recursos lingüísticos con creatividad y sentido estético.  </p> <p>BL.4. Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua.  </p>
Contenidos	<p>BL.1. Volumen, ritmo, entonación y dicción.</p> <p>BL.2. Lectura poemas: <i>Llueve sobre campo verde</i> (Juan Ramón Jiménez) y <i>Cuando se abre la mañana</i> (Federico García Lorca)</p> <p>BL.3. Inferencias</p> <p>BL.4. Palabras sinónimas y antónimas</p>
Actividades	<p>BL.1. Juegos de prosodia</p> <p>BL.1. “Tú lo dices...”: leer y recitar de manera compartida.</p> <p>BL.2. Lectura + preguntas comprensión lectora</p> <p>BL.2. Tertulia literaria dialógica</p> <p>BL.3. Fideo de inferencias</p> <p>BL.4. Memory semántico</p>
Metodología	<p>Aprendizaje cooperativo</p> <p>Role-Playing</p> <p>Guiones conversacionales e historias sociales activas</p> <p>Juego</p>
Estándares de aprendizaje	<p>BL.1.Reproduce de memoria y/o con apoyos breves textos literarios, utilizando con corrección y creatividad estrategias de comunicación oral.</p> <p>BL.1.Aplica las normas socio-comunicativas.</p> <p>BL.1.Participa activamente y de forma constructiva en las tareas del aula.</p> <p>BL.2. Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos.</p>












	BL.3.Pone interés y se esfuerza por escribir. BL.4.Conoce, reconoce y usa sinónimo/antónimo.
Indicadores de logro	BL.1.Reproduce con apoyo escrito y memoriza con autonomía, textos poéticos, utilizando recursos prosódicos. BL.1.Participa en situaciones de comunicación exponiendo sus opiniones. BL.2.Identifica el tema principal del texto escrito y detalla su contenido. BL.3.Participa con supervisión en el proceso de escritura de frases inductivas. BL.4.Amplía su vocabulario realizando inferencias del significado de palabras.
Instrumentos de evaluación	Observación directa, cuaderno, registro corrección actividades, diana de la autoevaluación de los roles en grupo, rúbrica de la unidad, prueba oral y prueba escrita
Recursos	PDI y Chromebooks, guiones/historias sociales, autoinstrucciones y tarjetas de Memory semántico.

La prosodia ayuda a mejorar la producción y comprensión de los enunciados. Es importante trabajar con este alumnado aspectos como el volumen o el tono para darle un mayor o menor énfasis a sus narraciones. Este aspecto dotará de valor comunicativo a sus mensajes y, por lo tanto, cumplirán mejor su función expresiva. Se requiere trabajar a través de un abordaje metalingüístico donde se desarrolle específicamente qué es la prosodia, para qué sirve y qué cambios significativos realiza en el mensaje del emisor y receptor.

Asimismo, se realiza el trabajo de inferencias, es decir, de suponer o deducir información que no se encuentra de manera explícita en el mensaje, ya sea oral o escrito. Las inferencias son la comprensión de lo implícito en el contexto y, por este motivo, resulta muy complejo para el alumnado que presenta dificultades en el desarrollo de las habilidades pragmáticas. Es necesario enseñar al alumnado a hacerse preguntas que les guíen en el camino de inferir y cuestionarse si sus hipótesis son hechos probables o no. Se recomienda comenzar por las inferencias de inducción y comenzar de lo particular a lo general para continuar con las inferencias de deducción que partan de información general a datos particulares (Monfort I. y Monfort, M., 2013).

U.D. 3	CHISTES
Criterios de evaluación	BL.3. Planificar y escribir de forma reflexiva, dialogada, creativa y de manera colaborativa a partir de modelos dados.    BL.5. Conocer y valorar recursos literarios de tradición oral.  
Contenidos	BL.3. El chiste BL.5. Los textos tradicionales: refranes, frases hechas y adivinanzas.
Actividades	BL.3. Tarjetas del Trivial BL.3. Cuenta-chistes B.L.5. Frases hechas: ¿qué quieres decir? B.L.5. Adivina adivinanzas BL.5. Trivial
Metodología	Aprendizaje cooperativo Role-Playing Guiones conversacionales e historias sociales activas Juego
Estándares de aprendizaje	BL.3.Escribe textos con creatividad adecuando el lenguaje y siguiendo modelos. BL.5.Crea y comprende recursos literarios de tradición oral: refrán, frase hecha y adivinanza.
Indicadores de logro	BL.3.Cuando redacta textos, utiliza adecuadamente el juego de palabras. BL.5.Escribe con sentido estético y creatividad, individual y colaborativamente: refranes, frases hechas y adivinanzas.
Instrumentos de evaluación	Observación directa, cuaderno, registro corrección actividades, diana de la autoevaluación de los roles en grupo, rúbrica de la unidad, prueba oral y prueba escrita
Recursos	PDI y Chromebooks, autoinstrucciones, organizador gráfico, trivial (Anabel Cornago)

Las bromas y los chistes requieren de sentido del humor y la literalidad de este alumnado no facilita el trabajo del mismo ya que les cuesta comprender el sentido figurado que muchas ocasiones componen las bromas y los chistes. Esto provoca desventaja social y, por ello, es necesario trabajar el sentido del humor con sentido y consentido. Se debe incidir en la importancia de reírse de uno mismo así como de diferenciar entre cuando se trata de una broma y cuando se trata de una burla.









U.D. 4	REGISTRO COLOQUIAL
Criterios de evaluación	<p>BL.1.Participar en situaciones de comunicación dirigidas, utilizando el diálogo de manera efectiva, escuchando y respetando al interlocutor.  </p> <p>BL.1. Producir con supervisión textos orales, elaborando un guión previo, adecuando el discurso a la situación, coherentes y con un vocabulario y una entonación adecuados.   </p> <p>BL.3. Planificar y escribir con supervisión de un adulto textos del nivel educativo con una intención comunicativa.  </p> <p>BL.3. Realizar el proceso de revisión, detectando errores y resolviendo dudas para mejorar el producto final.  </p> <p>BL.5. Identificar recursos retóricos en textos literarios.  </p>
Contenidos	<p>BL.1. La entrevista</p> <p>BL.3. Expresiones coloquiales</p> <p>BL.5. Elementos mágicos: la metáfora, la metonimia y el hipérbaton.</p>
Actividades	<p>BL.1. Guiones conversacionales e historias sociales activas</p> <p>BL.1. Mapa conceptual</p> <p>BL.1. Entrevista personal</p> <p>BL.3. El jergacionario</p> <p>BL.5. ¿Quién quiere ser literato?</p>
Metodología	<p>Aprendizaje cooperativo</p> <p>Role-Playing</p> <p>Guiones conversacionales e historias sociales activas</p> <p>Juego</p>
Estándares de aprendizaje	<p>BL.1.Aplica las normas socio-comunicativas.</p> <p>BL.1.Organiza el discurso adecuándose a la situación y necesidades comunicativas.</p> <p>BL.3.Redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora.</p> <p>BL.5.Reconoce e interpreta la metáfora, metonimia e hipérbaton.</p>
Indicadores de logro	<p>BL.1.Realiza entrevistas dirigidas, preguntando adecuadamente.</p> <p>BL.1.Identifica el tema y mensaje en textos.</p> <p>BL.1.Deduca el significado de las palabras por el contexto.</p> <p>BL.3.Participa en el proceso de planificación y escritura de un texto expositivo con supervisión.</p> <p>BL.3.Presenta textos revisados cuidando sus aspectos formales, adecuándolos al género.</p>










	BL.5. Identifica la metáfora, metonimia e hipérbaton.
Instrumentos de evaluación	Observación directa, cuaderno, registro corrección actividades, diana de la autoevaluación de los roles en grupo, rúbrica de la unidad, prueba oral y prueba escrita
Recursos	PDI y Chromebooks, autoinstrucciones, guiones conversacionales e historias sociales activas, juego ¿Quién quiere ser literato?, infografía la entrevista, jergadiccionario

Generalmente, suele recomendarse no usar expresiones coloquiales y el sentido figurado con el alumnado TEA. Esto se debe a la gran confusión que ello les genera. Por este motivo, es preciso trabajar de manera explícita su comprensión y expresión.

La jerga es el lenguaje que un grupo social utiliza de manera diferenciada. En este caso, es importante trabajar la jerga juvenil o propia de la etapa preadolescente. La característica propia de este lenguaje es el uso del registro coloquial así como el uso recurrente de formas lingüísticas figuradas: metáforas, dobles sentidos y formas de cortesía, entre otros. Este hecho de comprender la mente del otro debe entrenarse a través de la ejemplificación de diferentes situaciones y contextos donde el uso del lenguaje nos conduzca a un mensaje de comunicación concreto que pueda ser analizado y comprendido.

Con ello, se pretende fomentar la inserción social del alumnado en un grupo de iguales. El entrenamiento en habilidades pragmáticas facilitará al alumnado la participación en conversaciones y, por lo tanto, en el desarrollo de amistades.













U.D. 5	EL PODCAST
Criterios de evaluación	<p>BL.1. Participar en debates, utilizando el diálogo para resolver conflictos, escuchando activamente, respetando la intervención de los demás, sus sentimientos y contenido.  </p> <p>BL.1. Producir con supervisión textos orales, elaborando un guión previo con un vocabulario y entonación adecuados.  </p> <p>BL.1. Reproducir, individualmente y en grupo, textos literarios y no literarios, previamente leídos, aplicando las estrategias de expresión oral adecuadas.  </p> <p>BL.1. Interpretar textos orales procedentes de los medios de comunicación utilizando estrategias de comprensión oral e imitar, con supervisión, la estructura y el lenguaje propio de estos textos con el fin de ofrecer información y opinión.  </p>

	<p>BL.2. Leer e interpretar textos de medios digitales.  </p> <p>BL.3. Utilizar la escritura, con supervisión, para organizar la información de fuentes orales y herramientas digitales.   </p> <p>BL.4. Participar en equipos para construir un producto colectivo, utilizando herramientas de comunicación TIC y empleando el diálogo igualitario para resolver conflictos.    </p>
Contenidos	<p>BL.1. Los medios de comunicación: La radio (el podcast)</p> <p>BL.2./BL.3./BL.4. El guión radiofónico</p>
Actividades	<p>BL.1. Escuchamos la radio</p> <p>BL.2. El podcast</p> <p>BL.3. Los redactores: elaboración de guión radiofónico (podcast)</p>
Metodología	<p>Aprendizaje cooperativo</p> <p>Role-Playing</p> <p>Guiones conversacionales e historias sociales activas</p> <p>Juego</p>
Estándares de aprendizaje	<p>BL.1.Aplica las normas socio-comunicativas.</p> <p>BL.1.Reproduce comprensiblemente textos orales sencillos y breves imitando modelos.</p> <p>BL.1. Recuerda algunas ideas básicas de un texto escuchado y las expresa oralmente en respuesta a preguntas directas.</p> <p>BL.1.Organiza y planifica el discurso adecuándose a la situación comunicativa.</p> <p>BL.2.Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos.</p> <p>BL.2. Consulta en soportes informáticos información para llevar a cabo trabajos.</p> <p>BL.3.Emplea estrategias de búsqueda y selección de la información: tomar notas.</p> <p>BL.4.Elabora un guion de forma ordenada y clara, siguiendo un plan de trabajo.</p>
Indicadores de logro	<p>BL.1.Participa respetuosamente en situaciones de comunicación oral, practicando escucha activa y espera de turno</p> <p>BL.1.Produce, elaborando por sí mismo un guion previo y con apoyo de recursos, textos orales con el propósito de convencer.</p> <p>BL.1.Reproduce textos con finalidad lúdica.</p> <p>BL.1.Imita a partir de modelos y con supervisión, textos procedentes de los medios de comunicación con el fin de ofrecer y compartir información y opinión.</p>

	BL.2.Selecciona información de diversas fuentes. BL.3.Organiza con supervisión la información obtenida. BL.4.Participa en equipos de trabajo para construir un producto colectivo.
Instrumentos de evaluación	Observación directa, cuaderno, registro corrección actividades, diana de la autoevaluación de los roles en grupo, rúbrica de la unidad, prueba oral y prueba escrita
Recursos	Autoinstrucciones, guiones conversacionales e historias sociales activas, Chromebooks (ivoox), cascos y micrófonos, guión radiofónico, sintonía, organizador gráfico.

A través del diseño de un guión radiofónico puede planificarse la conversación. Con el diálogo estructurado se practican aspectos de las normas conversacionales tales como el respeto del turno de palabra y las normas de cortesía. El role-playing es uno de los métodos más empleados para mejorar las habilidades sociales del alumnado con TEA ya que se trabaja a partir de situaciones concretas como hacer la compra, coger el autobús o llamar por teléfono, entre otras.

Mediante este role-playing el alumnado se implica en la construcción de un proyecto conjunto, siendo partícipe del grupo-clase y, además, podrá ser agente activo participando en una conversación guiada y estructurada. Esta práctica le proporcionará un éxito asegurado que probablemente influya positivamente en su autoconcepto, fomentando su autoestima.





U.D. 6	EXPRESIÓN ESCRITA: EL BLOG I
Criterios de evaluación	<p>BL.1.Participar en situaciones de comunicación dirigidas, utilizando el diálogo de manera efectiva, respetando al interlocutor las normas de comunicación.  </p> <p>BL.3. Planificar y escribir con supervisión de un adulto textos del nivel educativo, adecuando el contenido a la situación, con una estructura y vocabulario adecuado.  </p> <p>BL.3. Realizar el proceso de revisión, detectando errores y resolviendo dudas para mejorar el producto final.  </p> <p>BL.4. Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua.  </p> <p>BL.4. Interpretar las demandas de la tarea, mantener la concentración y la perseverancia y buscar ayuda.  </p> <p>BL.5.Identificar características y recursos poéticos.  </p>

Contenidos	<p>BL.1. La encuesta</p> <p>BL.3. El blog</p> <p>BL.4. Diminutivos, aumentativos y despectivos.</p> <p>BL.5. El comentario de un poema.</p>
Actividades	<p>BL.1. Guiones conversacionales e historias sociales</p> <p>BL.1. Redactamos una encuesta y encuestamos</p> <p>BL.3. Bloguéame otra vez: nos abrimos un blog</p> <p>BL.4. Hablemos con educación</p> <p>BL.5. “En un momento te comento”</p>
Metodología	<p>Aprendizaje cooperativo</p> <p>TIC</p> <p>Guiones conversacionales e historias sociales activas</p> <p>Juego</p>
Estándares de aprendizaje	<p>BL.1. Aplica las normas socio-comunicativas.</p> <p>BL.3.Aplica los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas de forma correcta.</p> <p>BL.3.Redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora.</p> <p>BL.4. Amplía su vocabulario empleando palabras de uso correcto.</p> <p>BL.5.Reconoce e interpreta recursos del texto.</p>
Indicadores de logro	<p>BL.1.Participa en situaciones de comunicación oral (encuesta) preguntando adecuadamente.</p> <p>BL.1.Produce, elaborando por sí mismo un guión previo, textos orales teniendo en cuenta el propósito comunicativo.</p> <p>BL.3.Participa en el proceso de planificación y escritura del texto, supervisado por adultos.</p> <p>BL.3.Presenta textos revisados cuidando sus aspectos formales, adecuándolos al género.</p> <p>BL.4.Amplía su vocabulario con palabras sustitutivas de los despectivos.</p> <p>BL.5.Identifica y usa expresiones específicas: metáfora, metonimia e hipérbaton.</p>
Instrumentos de evaluación	<p>Observación directa, cuaderno, registro corrección actividades, diana de la autoevaluación de los roles en grupo, rúbrica de la unidad, prueba oral y prueba escrita</p>
Recursos	<p>PDI y Chromebooks, autoinstrucciones, guiones conversacionales e historias sociales activas, infografía la encuesta, poemas.</p>

La encuesta recoge la opinión o punto de vista de los demás. Con esta técnica de investigación se facilita la recogida de datos de manera estructurada y, por lo tanto, se practica la conversación oral en un contexto predecible y seguro para el alumnado con TEA.

Además, es una buena actividad para practicar el respeto hacia la diversidad de opinión ya que, la inflexibilidad mental y comportamental suele provocar que los intereses restringidos de este alumnado no se amplíen fácilmente. Sin embargo, a través de la recogida de datos en un formato como la encuesta, es necesario tener en cuenta la opinión de los demás y valorarla.

Por último, semánticamente se trabajan los aumentativos, diminutivos y despectivos. Principalmente nos interesa abordar estos últimos para eliminar del vocabulario palabras mal sonantes y fomentar el uso de un léxico adecuado y aceptado socialmente. De este modo, se desarrolla un uso del lenguaje con fines sociales, adecuándose al contexto así como al oyente o interlocutor para no causar malos entendidos o conflictos.














U.D. 7	EXPRESIÓN ESCRITA: EL BLOG II
Criterios de evaluación	BL.1. Participar en coloquios y exposiciones, exponiendo el discurso de forma ordenada y respetuosa.  BL.2. Interpretar textos de forma autónoma o con la ayuda, infiriendo elementos contextuales no explícitos, exponiendo sus conclusiones sobre el contenido e intención del autor.  BL.3. Planificar y escribir con supervisión de un adulto un texto narrativo con una estructura y un vocabulario adecuado.  BL.3. Realizar el proceso de revisión de textos, detectando errores y resolviendo dudas para mejorar el producto final, respetando las normas gramaticales y ortográficas. 
Contenidos	BL.1. La narración: el relato BL.2. Lectura: Ébano (Ryszard Kapuscinski) BL.2. Tertulia literaria dialógica BL.3. El blog: el microrrelato
Actividades	BL.1. Guiones conversacionales e historias sociales activas BL.1. Situaciones de estrés BL.2. Lectura + preguntas comprensión lectora BL.2. Tertulia literaria dialógica BL.3. Bloguéame otra vez: concurso de microrrelatos
Metodología	Aprendizaje cooperativo

	TIC Guiones conversacionales e historias sociales activas Tertulia literaria dialógica
Estándares de aprendizaje	BL.1.Transmite las ideas con claridad, coherencia y corrección. BL.1. Aplica las normas socio-comunicativas. BL.2.Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, en textos narrativos. BL.2.Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global. BL.3.Aplica los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas de forma correcta. BL.3.Redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora. BL.3.Usa con eficacia las TIC para escribir.
Indicadores de logro	BL.1.Participa en situaciones de comunicación oral (exposiciones y diálogos), exponiendo y formulando su opinión. BL.2.Identifica el tema principal del texto y detalla su contenido. BL.2.Infiere elementos contextuales no implícitos sobre el contenido y el autor. BL.3.Participa en el proceso de planificación y escritura del texto, supervisado por adultos. BL.3.Presenta textos revisados respetando las normas gramaticales y ortográficas.
Instrumentos de evaluación	Observación directa, cuaderno, registro corrección actividades, diana de la autoevaluación de los roles en grupo, rúbrica de la unidad, prueba oral y prueba escrita
Recursos	PDI y Chromebooks, autoinstrucciones, guiones conversacionales e historias sociales activas, infografía la encuesta, poemas.

Las tertulias literarias dialógicas son un recurso que se realiza con el grupo-clase al completo. Todo el alumnado conversa e intercambia información y sentimientos que han sido evocados entorno a un tema relacionado con una lectura realizada previamente.

Las tertulias literarias dialógicas son consideradas como un método para desarrollar con el alumnado tanto la lectura como la discusión de diversos textos. Partimos del diálogo que emplea un lenguaje igualitario que reconoce cualquier aportación como valiosa independientemente de las posiciones que ostenten las personas que las comparten (Llopis,











Villarejo, Soler y Álvarez, 2016). Así, continuamos trabajando tanto la expresión como la comprensión desde un punto de vista de respeto hacia los intereses y opiniones de los demás. Por todo esto, se señala como un recurso muy útil para fomentar en el alumnado con TEA tanto la comunicación e interacción social como los patrones restrictivos y repetitivos de intereses y actividades.

U.D. 8	EXPRESIÓN ORAL I
Criterios de evaluación	<p>BL.1. Producir con supervisión textos orales, elaborando un guión previo, adecuando el discurso, coherentes y utilizando un vocabulario y una entonación adecuados.   </p> <p>BL.1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas y espontáneas, respetando las normas de comunicación.  </p> <p>BL.2. Interpretar textos de forma autónoma o con la ayuda, infiriendo elementos contextuales no explícitos.  </p> <p>BL.2. Participar de forma responsable en acciones del Plan lector, para afianzar su competencia lectora y hábito lector.  </p> <p>BL.3. Planificar y escribir con supervisión textos, redactando un borrador, con una estructura y un vocabulario adecuado.  </p> <p>BL.3. Utilizar con supervisión la escritura, para organizar información obtenida durante la escucha activa.  </p>
Contenidos	<p>BL.1. La biografía</p> <p>BL.2. Lectura: <i>Don Quijote de la Mancha</i> + <i>Las lecturas del Hidalgo</i> + <i>Caballero andante</i></p> <p>BL.3. El blog: la experiencia</p>
Actividades	<p>BL.1. Cronograma: “La vida de...”</p> <p>BL.1. “Amigo invisible”</p> <p>BL.2. Lectura + preguntas</p> <p>BL.2. Tertulia literaria dialógica</p> <p>BL.3. Bloguéame otra vez: El apadrinamiento lector</p>
Metodología	<p>Aprendizaje cooperativo</p> <p>TIC</p> <p>Guiones conversacionales e historias sociales activas</p> <p>Tertulia literaria dialógica</p>
Estándares de aprendizaje	<p>BL.1.Organiza y planifica el discurso, usando las TIC como soporte o apoyo.</p> <p>BL.1. Aplica las normas socio-comunicativas.</p> <p>BL.2.Muestra comprensión con cierto grado de detalle en textos escritos</p>

	<p>y en el lenguaje oral.</p> <p>BL.2.Usa con eficacia las TIC para escribir, presentar textos y buscar información.</p> <p>BL.2 Participa en el apadrinamiento lector.</p> <p>BL.3.Aplica los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas de forma correcta.</p>
Indicadores de logro	<p>BL.1.Reproduce un texto oral, elaborando un guión previo y con apoyo de recursos.</p> <p>BL.1.Conversa con respeto con compañeros, practicando escucha activa y espera de turno</p> <p>BL.2.Infiere elementos contextuales no implícitos sobre el contenido.</p> <p>BL.2.Utiliza diferentes tipos de bibliotecas virtuales para buscar y localizar información.</p> <p>BL.2.Colabora asumiendo la responsabilidad de apadrinar a un lector en el Plan lector.</p> <p>BL.3.Participa en el proceso de planificación y escritura del texto, supervisado por adultos.</p>
Instrumentos de evaluación	<p>Observación directa, cuaderno, registro corrección actividades, diana de la autoevaluación de los roles en grupo, rúbrica de la unidad, prueba oral y prueba escrita</p>
Recursos	<p>PDI y Chromebooks, autoinstrucciones, guiones conversacionales e historias sociales activas, lectura.</p>







Uno de los principales objetivos de esta propuesta didáctica es trabajar la participación en situaciones de comunicación, dirigidas y espontáneas, respetando las normas de comunicación conversacionales. Por ello, se fomenta el desarrollo de la expresión oral tras un trabajo previo del texto escrito en primer lugar. Es decir, es importante secuenciar el desarrollo partiendo de situaciones comunicativas dirigidas para, posteriormente, lograr un mayor éxito en las conversaciones espontáneas. De este modo, es más sencillo detenerse en aquellos aspectos de la pragmática que no se aprenden de manera espontánea y que, por tanto, se requiere un entrenamiento sistemático.

Asimismo, es más sencillo generar las interacciones y el uso del lenguaje en determinados contextos por su similitud. La adecuación del nivel de lengua a las características del interlocutor y el contexto, así como el trabajo de la comunicación no verbal dotan al uso del lenguaje de un correcto empleo de las habilidades pragmáticas.

U.D. 9	EXPRESIÓN ORAL II
Criterios de evaluación	<p>BL.1. Producir con supervisión textos orales, elaborando un guión previo, adecuando el discurso, coherentes y utilizando un vocabulario y una entonación adecuados.   </p> <p>BL.1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas y espontáneas, respetando las normas de comunicación.  </p> <p>BL.2. Interpretar textos de forma autónoma o con la ayuda, infiriendo elementos contextuales no explícitos, exponiendo sus conclusiones sobre el contenido e intención del autor.  </p> <p>BL.5. Produce a partir de un modelo dado, una autobiografía utilizando recursos del nivel educativo.   </p>
Contenidos	<p>BL.1. La autobiografía</p> <p>BL.2. Lectura: <i>El árbol de Julia</i> (Luis Matilla)</p> <p>BL.5. El retrato: la prosopografía</p>
Actividades	<p>BL.1. Exposición: “Mi autobiografía”</p> <p>BL.2. Lectura + preguntas</p> <p>BL.2. Tertulia literaria dialógica</p> <p>BL.5. ¿Quién es quién?</p> <p>BL.5. Adivina, adivinanza</p>
Metodología	<p>Aprendizaje cooperativo</p> <p>TIC</p> <p>Juego</p> <p>Guiones conversacionales e historias sociales activas</p> <p>Tertulia literaria dialógica</p>
Estándares de aprendizaje	<p>BL.1.Organiza y planifica el discurso adecuándose a la situación comunicativa y a las diferentes necesidades comunicativas y usando las TIC como soporte o apoyo.</p> <p>BL.1. Aplica las normas socio-comunicativas.</p> <p>BL.2.Muestra comprensión con cierto grado de detalle de textos narrativos.</p> <p>BL.5.Expone una autobiografía, a partir de pautas, utilizando recursos léxicos y sintácticos</p>
Indicadores de logro	<p>BL.1.Reproduce un texto oral, elaborando por sí mismo un guión previo y con apoyo de recursos escritos y visuales.</p> <p>BL.1.En la producción de textos orales proporciona ejemplos personales adecuados.</p> <p>BL.1.Participa respetuosamente en situaciones de comunicación oral,</p>

	<p>practicando escucha activa y espera de turno</p> <p>BL.2. Infiere elementos contextuales no implícitos sobre el contenido.</p> <p>BL.5. Escribe una autobiografía, con supervisión, siguiendo las fases de creación.</p>
Instrumentos de evaluación	Observación directa, cuaderno, registro corrección actividades, diana de la autoevaluación de los roles en grupo, rúbrica de la unidad, prueba oral y prueba escrita
Recursos	PDI y Chromebooks, autoinstrucciones, guiones conversacionales e historias sociales activas, lectura, infografía y juego ¿Quién es quién?

Debido a la dificultad de los contenidos a desarrollar, se prevén varias unidades didácticas para su afianzamiento. Las habilidades pragmáticas se irán desarrollando a medida que el alumno con TEA domine el lenguaje y las funciones comunicativas. Este proceso requiere de un entrenamiento intensivo con sus iguales en situaciones dirigidas y estructuradas. Así, se trabajan las normas sociocomunicativas tales como la escucha, el respeto, el turno de palabra, la expresión de opiniones y sentimientos y la comprensión de los significados implícitos en los mensajes.

U.D. 10	VOCABULARIO ADECUADO
Criterios de evaluación	<p>BL.3. Planificar y escribir con supervisión textos, redactando un borrador, con una estructura y un vocabulario adecuado.  </p> <p>BL.3. Utilizar con supervisión la escritura, para organizar información obtenida durante la escucha activa.  </p> <p>BL.4. Aplicar los conocimientos sobre los elementos básicos de la lengua y la gramática, el vocabulario, así como las reglas de acentuación para favorecer una comunicación más eficaz.  </p>
Contenidos	BL.4. Tabú y eufemismo
Actividades	<p>BL.4. Guiones conversacionales e historias sociales activas</p> <p>BL.4. Lista de eufemismos</p> <p>BL.4. Reescribe el discurso oral</p>
Metodología	<p>Aprendizaje cooperativo</p> <p>Guiones conversacionales e historias sociales activas</p> <p>Auotinstrucciones</p>
Estándares de	BL.3. Aplica los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas de forma correcta.

aprendizaje	BL.3.Redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora. BL.4.Diferencia palabras tabú y eufemismos.
Indicadores de logro	BL.3.Presenta textos revisados respetando las normas gramaticales y ortográficas. BL.3.Participa en el proceso de planificación y escritura del texto, supervisado por adultos. BL.4.Aplica los conocimientos sobre los elementos del sistema lingüístico.
Instrumentos de evaluación	Observación directa, cuaderno, registro corrección actividades, diana de la autoevaluación de los roles en grupo, rúbrica de la unidad, prueba oral y prueba escrita
Recursos	PDI y Chromebooks, autoinstrucciones, guiones conversacionales e historias sociales activas, lectura y listado tabú.

Las palabras tabú son aquellas que suelen hacer referencia a términos consideramos como mal vistos ya que hacen referencia a realidades desagradables, soeces, vulgares o políticamente incorrectos. Por otro lado, los eufemismos son las palabras que suelen utilizarse para evitar los tabúes ya que tienen una menor carga negativa aunque su significado es muy similar.

El alumnado con TEA puede presentar un lenguaje pedante y cargado de sinceridad debido a su falta de dobles intenciones. Además, su falta de reciprocidad socioemocional dificulta la acción de ponerse en el lugar del otro y, por lo tanto, de cuidar el vocabulario para no herir los sentimientos de los demás o realizar comentarios inapropiados.

A través de las actividades propuestas y con los contenidos descritos en la unidad didáctica, se pretende trabajar el léxico inadecuado presentando uno alternativo más adecuado por su aprobación social y próximo a la edad.

Por último, se debe aprovechar la buena capacidad que muestra este alumnado en la adquisición de vocabulario. Suelen presentar una buena memoria y la memorización de un nuevo léxico resulta relativamente sencillo. Por este motivo, podemos aprovechar esta potencialidad para, posteriormente, trabajar la aplicación de este vocabulario en contextos reales con interlocutores distintos.








U.D. 11	REGLAS DEL JUEGO
Criterios de evaluación	<p>BL.1. Producir con supervisión textos orales, elaborando un guión previo, adecuando el discurso, coherentes y utilizando un vocabulario y una entonación adecuados. 🇦🇨 🇧🇨</p> <p>BL.1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas y espontáneas, respetando las normas de comunicación. 🇦🇨 🇪🇨</p> <p>BL.1. Realizar inferencias interpretando sentidos figurados y deducir el significado de las palabras por el contexto. 🇦🇨 🇧🇨</p> <p>BL.1. Interpretar textos orales con apoyo visual. 🇦🇨 🇧🇨 📖</p> <p>BL.3. Planificar y escribir textos, con supervisión, redactando un borrador, con una estructura y un vocabulario adecuado. 🇦🇨 🇧🇨</p> <p>BL.3. Realizar el proceso de revisión de textos, respetando las normas de corrección gramatical y ortográfica. 🇦🇨 🇧🇨 🇪🇨</p> <p>BL.4. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y la gramática, el vocabulario, así como las reglas de acentuación para favorecer una comunicación más eficaz. 🇦🇨 🇧🇨 🇪🇨</p>
Contenidos	<p>BL.1. El teatro: el monólogo</p> <p>BL.3. Las reglas del juego</p> <p>BL.4. La modalidad oracional</p>
Actividades	<p>BL.1. El club de la comedia</p> <p>BL.3. Creador de juegos</p> <p>BL.4. El dado de las modalidades</p> <p>BL.4. Oraciones al centro</p>
Metodología	<p>Aprendizaje cooperativo</p> <p>Guiones conversacionales e historias sociales</p> <p>Juego</p>
Estándares de aprendizaje	<p>BL.1. Organiza y planifica el discurso oral adecuándose a la situación comunicativa y aplica las normas socio-comunicativas.</p> <p>BL.1. Comprende distintos recursos lingüísticos y no lingüísticos de interacciones sociales.</p> <p>BL.1. Interpreta el sentido de elementos básicos de la comunicación de manera global.</p> <p>BL.3. Aplica los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas de forma correcta.</p> <p>BL.4. Utiliza una sintaxis apropiada en escritos.</p> <p>BL.4. Conoce y reconoce los diferentes tipos de oraciones según la actitud del hablante.</p>

Indicadores de logro	BL.1.Reproduce un texto oral, elaborando por sí mismo un guión previo, a través de un medio audiovisual. BL.1.Participa respetuosamente en situaciones de comunicación oral, practicando escucha activa y espera de turno BL.1.Deduca significados por el contexto. BL.1.Interpreta textos orales del nivel educativo, exponiendo sus conclusiones. BL.3.Participa en el proceso de planificación y escritura del texto, supervisado por adultos. BL.3.Presenta textos revisados respetando las normas gramaticales y ortográficas. BL.4.Aplica los conocimientos sobre los elementos del sistema lingüístico.
Instrumentos de evaluación	Observación directa, cuaderno, registro corrección actividades, diana de la autoevaluación de los roles en grupo, rúbrica de la unidad, prueba oral y prueba escrita
Recursos	PDI y Chromebooks, autoinstrucciones, guiones conversacionales e historias sociales activas, lectura, infografía instrucciones, dado modalidad oracional.











A lo largo de esta unidad didáctica encontramos diferentes aspectos muy útiles a trabajar con el alumnado con TEA. Por un lado, el monólogo resulta bastante sencillo debido a que no intervienen en su desarrollo las normas conversacionales. Por ello, debemos centrarnos en otros aspectos como la prosodia para evitar los discursos monótonos y dotar a los mensajes de énfasis con tonos y ritmos adecuados a cada circunstancia.

Por otro lado, mediante el contenido de las normas del juegos nos centramos en el aspecto social del lenguaje. En estas situaciones de ocio los niños aprenden a actuar por turnos y practican roles sociales. También adquieren el conocimiento de normas sociales como el acto de compartir, la empatía, la cortesía hacia los demás, etc. (Muñoz y Ruiz, 2017, p.26). Estas normas de juego ayudan al alumnado con TEA a desenvolverse mejor en sus interacciones sociales y divertirse a través del juego.

Finalmente, la modalidad oracional nos muestra la actitud del hablante y, por consiguiente, nos facilita el trabajo de comprender los mensajes implícitos de un interlocutor por el tono que emplea en ese mensaje.

U.D. 12	SENTIDO FIGURADO
Criterios de evaluación	<p>BL.3. Planificar y escribir textos con supervisión, redactando un borrador, utilizando las TIC de modo eficiente.  </p> <p>BL.3. Realizar el proceso de revisión de textos, detectando errores y resolviendo dudas para mejorar el producto final, respetando las normas gramaticales y ortográficas.  </p> <p>BL.4. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y la gramática, el vocabulario, así como las reglas de acentuación para favorecer una comunicación más eficaz.   </p>
Contenidos	<p>BL.3. El cómic</p> <p>BL.4. Sentido propio y sentido figurado</p>
Actividades	<p>BL.3. Resolución de conflictos</p> <p>BL.4. El viaje de los sentidos</p> <p>BL.4. Diccionario sentido figurado</p>
Metodología	<p>Aprendizaje cooperativo</p> <p>Guiones conversacionales e historias sociales</p> <p>Role-playing</p> <p>TIC</p>
Estándares de aprendizaje	<p>BL.3. Aplica los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas de forma correcta.</p> <p>BL.3. Redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora.</p> <p>BL.4. Utiliza un lenguaje apropiado en textos orales y escritos.</p> <p>BL.4. Conoce y reconoce el sentido figurado de las palabras.</p>
Indicadores de logro	<p>BL.3. Cuando redacta textos proporciona ejemplos adecuados.</p> <p>BL.3. Participa en el proceso de planificación y escritura y revisión del texto respetando las normas ortográficas, supervisado por adultos.</p> <p>BL.4. Aplica los conocimientos sobre los elementos del sistema lingüístico.</p>
Instrumentos de evaluación	<p>Observación directa, cuaderno, registro corrección actividades, diana de la autoevaluación de los roles en grupo, rúbrica de la unidad, prueba oral y prueba escrita</p>
Recursos	<p>PDI y Chromebooks, autoinstrucciones, guiones conversacionales e historias sociales activas, lectura, infografía, plantilla de cómic, plantilla de diccionario.</p>

Como ya se ha comentado, el alumnado con TEA tiene dificultades para comprender el sentido no literal de los mensajes orales y escritos. Por ello, se continua insistiendo en el trabajo para comprender el significado de ironías, metáforas, dobles sentidos, etc. para suplir estas carencias en las habilidades pragmáticas que de manera innata desarrolla un alumno normotípico.

U.D. 13	REDES SOCIALES
Criterios de evaluación	<p>BL.1. Producir con supervisión textos orales, elaborando un guión previo, con una estructura coherente y utilizando el vocabulario y los recursos no verbales correctamente.  </p> <p>BL.1.Participar en situaciones comunicativas, utilizando el diálogo para resolver conflictos.  </p> <p>BL.3. Utilizar, con supervisión, la escritura para organizar la información obtenida en diferentes entornos virtuales.  </p> <p>BL.3. Realizar el proceso de revisión de textos, respetando las normas de corrección gramatical y ortográfica.  </p> <p>BL.5.Identificar características de los textos teatrales.  </p>
Contenidos	<p>BL.1. El teatro: el sketch</p> <p>BL.3. WhatsApp y emojis</p> <p>BL.5. El teatro I: el texto teatral</p>
Actividades	<p>BL.1. Luces, cámara y ¡acción!</p> <p>BL.3. El emoticonario</p> <p>BL.3. Mensajes ocultos</p> <p>BL.5. Fábrica de guiones</p>
Metodología	<p>Aprendizaje cooperativo</p> <p>Guiones conversacionales e historias sociales</p> <p>Role-playing</p> <p>TIC</p>
Estándares de aprendizaje	<p>BL.1.Se expresa con una pronunciación, ritmo, entonación y volumen adecuados.</p> <p>BL.1. Aplica las normas socio-comunicativas.</p> <p>BL.3.Usa con eficacia las TIC para buscar información, escribir y modificar textos.</p> <p>BL.3.Aplica los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas de forma correcta.</p> <p>BL.5.Reconoce características del texto teatral.</p>






Indicadores de logro	<p>BL.1.En la producción oral, usa el lenguaje no verbal para reforzar la comunicación.</p> <p>BL.1.Participa en situaciones de comunicación oral, usando términos inclusivos.</p> <p>BL.3.Utiliza de manera responsable las TIC, contrasta información y señala referencias.</p> <p>BL.3.Participa en el proceso de planificación y escritura y revisión del texto respetando las normas ortográficas, supervisado por adultos.</p> <p>BL.5.Conoce los elementos básicos de textos teatrales: diálogo, acotaciones, acto y escena.</p>
Instrumentos de evaluación	Observación directa, cuaderno, registro corrección actividades, diana de la autoevaluación de los roles en grupo, rúbrica de la unidad, prueba oral y prueba escrita
Recursos	PDI y Chromebooks, autoinstrucciones, guiones conversacionales e historias sociales activas, infografía, emoticonario.





Las redes sociales se encuentran instauradas entre nuestros jóvenes. Es importante trabajar el buen uso de la tecnología con los adolescentes en las aulas. Además, en el caso del alumnado con TEA pueden ser una buena herramienta para mejorar sus habilidades sociales.

Por un lado, el alumnado con TEA puede encontrar dificultad para descifrar los mensajes iconográficos como son los emoticonos. Sin embargo, estos resultan fáciles de aprender por su carga visual.

Por otro lado, el uso de redes sociales como WhatsApp puede ayudar a este alumnado a interactuar con sus iguales y, evitando que sea el canal principal de contacto, deben estar preparados para su uso responsable del mismo. Asimismo, las nuevas tecnologías son atractivas para todos los jóvenes en general y para el alumnado con TEA en particular. Esta herramienta puede utilizarse como medio para fomentar las interacciones sociales en aquellos casos que el discurso requiera de una elaboración previa, como es el mensaje escrito, por la falta de habilidades orales y la espontaneidad.

Varias investigaciones muestran que los adolescentes con autismo que ven la televisión con sus padres o se conectan online con amigos, tienen relaciones interpersonales más positivas (Orsmond y Kuo, 2014).

U.D. 14	ESPONTANEIDAD E IMPROVISACIÓN
Criterios de evaluación	<p>BL.1. Producir con supervisión textos orales, adecuando el discurso a la situación comunicativa, con creatividad y utilizando el vocabulario y los recursos no verbales correctamente.  </p> <p>BL.1.Participar en situaciones comunicativas, utilizando el diálogo para resolver conflictos, escuchando activamente y</p> <p>BL.5.Identificar características de los textos no literarios.   </p>
Contenidos	<p>BL.1. El teatro: la improvisación</p> <p>BL.5. Las tipologías textuales</p>
Actividades	<p>BL.1. ¿Para qué sirve?</p> <p>BL.1. La fábrica de historias: la improvisación</p> <p>BL.5. Kahoot: tipología textual</p>
Metodología	<p>Aprendizaje cooperativo</p> <p>Guiones conversacionales e historias sociales</p> <p>Role-playing</p> <p>Infografías</p>
Estándares de aprendizaje	<p>BL.1.Transmite ideas con claridad y coherencia.</p> <p>BL.1.Emplea la lengua oral con finalidad lúdica.</p> <p>BL.1. Aplica las normas socio-comunicativas.</p> <p>BL.5.Reconoce y valora características de las diferentes tipologías textuales: narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación.</p>
Indicadores de logro	<p>BL.1.En la producción oral, usa el lenguaje no verbal para reforzar la comunicación.</p> <p>BL.1.En la producción de textos orales proporciona ejemplo adecuados como apoyo.</p> <p>BL.1.Participa en diálogos y conversaciones, exponiendo respetuosamente sus opiniones.</p> <p>BL.5.Identifica elementos de la estructura básica de diferentes tipologías textuales.</p>
Instrumentos de evaluación	<p>Observación directa, cuaderno, registro corrección actividades, diana de la autoevaluación de los roles en grupo, rúbrica de la unidad, prueba oral y prueba escrita</p>
Recursos	<p>PDI y Chromebooks, autoinstrucciones, guiones conversacionales e historias sociales activas, materiales diversos para la improvisación, textos de distinta tipología textual y Kahoot.</p>

U.D. 15	EL DEBATE
Criterios de evaluación	<p>BL.1. Participar en debates, utilizando el diálogo para resolver conflictos, escuchando activamente, respetando la intervención de los demás, sus sentimientos y contenido. </p> <p>BL.1. Producir con supervisión textos orales, elaborando un guión previo con un vocabulario y entonación adecuados. </p> <p>BL.1.Reproducir, individualmente y en grupo, textos literarios y no literarios, previamente leídos, aplicando las estrategias de expresión oral adecuadas. </p> <p>BL.1. Interpretar textos orales procedentes de los medios de comunicación utilizando estrategias de comprensión oral e imitar, con supervisión, la estructura y el lenguaje propio de estos textos con el fin de ofrecer información y opinión. </p>
Contenidos	<p>BL.1. Normas conversacionales</p> <p>BL.1. El debate</p>
Actividades	<p>BL.1. Historias sociales activas y guiones conversacionales</p> <p>BL.1. ¿Qué haría si...?</p> <p>BL.1. Mi discurso de debate</p> <p>BL.1. Concurso de debate</p>
Metodología	<p>Aprendizaje cooperativo</p> <p>Guiones conversacionales e historias sociales</p> <p>Role-playing</p> <p>Infografías</p>
Estándares de aprendizaje	<p>BL.1.Aplica las normas socio-comunicativas.</p> <p>BL.1.Reproduce comprensiblemente textos orales sencillos y breves imitando modelos.</p> <p>BL.1. Recuerda algunas ideas básicas de un texto escuchado y las expresa oralmente en respuesta a preguntas directas.</p> <p>BL.1.Organiza y planifica el discurso adecuándose a la situación comunicativa.</p>
Indicadores de logro	<p>BL.1.Participa respetuosamente en situaciones de comunicación oral, practicando escucha activa y espera de turno</p> <p>BL.1.Produce, elaborando por sí mismo un guion previo y con apoyo de recursos, textos orales con el propósito de convencer.</p> <p>BL.1.Reproduce textos con finalidad lúdica.</p> <p>BL.1.Imita a partir de modelos y con supervisión, textos procedentes de los medios de comunicación con el fin de ofrecer y compartir información y opinión.</p>

Instrumentos de evaluación	Observación directa, cuaderno, registro corrección actividades, diana de la autoevaluación de los roles en grupo, rúbrica de la unidad, prueba oral y prueba escrita
Recursos	PDI y Chromebooks, autoinstrucciones, guiones conversacionales e historias sociales activas, ejemplos de debate.

Finalmente, con las dos últimas unidades didácticas se trabajan las situaciones comunicativas que pueden resultar más complejas para el alumnado con TEA: la improvisación y el debate.

En cuanto al desarrollo de la improvisación, se requiere de ingenio, gracia y resolución de situaciones de manera rápida y efectiva. El teatro es un recurso muy bueno para todos el alumnado y, en especial, para el perfil de alumnado descrito en nuestra propuesta didáctica. Según Sormani, Alvarado y Suárez (2004), el teatro es “una forma inmediata y amena que conecta al niño con el mundo del arte y le abre las puertas de la sensibilidad estética, de la reflexión, de la capacidad de emocionarse, reír, llorar y comprender diferentes visiones de la vida” (p.10). Por esto, podemos afirmar que a través del teatro podemos mejorar las habilidades comunicativas de nuestro alumnado. Además, esta herramientas ofrece muchos beneficios, entre los cuales Pérez (2009) destaca: la mejora de la atención, la mejora de la prosodia, el desarrollo del lenguaje no verbal, la imaginación y la creatividad y el aumento de la autoestima, entre otros.

En referencia al debate, este puede servirnos para continuar entrenando el respeto del turno de palabra y el respeto de las aportaciones y opiniones de los demás, aunque estas difieran de la propia. Además, se fomenta el desarrollo del diálogo, la escucha activa y el trabajo en equipo, aspectos que favorecen la inclusión del alumno con TEA entre sus iguales.

6. Conclusiones

Los estudios que se han llevado a cabo a lo largo de las últimas dos décadas han documentado las competencias lingüísticas así como los tipos de alteraciones de las habilidades de comunicación en los individuos que reciben un diagnóstico de TEA en grado I (Borreguero, 2005, p. 121). Para dar respuesta a estas alteraciones en la comunicación y, principalmente, en las competencias pragmáticas se ofrece la presente intervención.

El objetivo principal de esta propuesta didáctica es desarrollar la comunicación e interacción social en el alumnado con TEA en grado I a través de una intervención enfocada en el trabajo de las habilidades pragmáticas. Los resultados esperados con esta intervención se centran en el progreso de las habilidades pragmáticas del alumno para lograr un desarrollo afectivo y una interacción social con sus iguales.

Asimismo, esta propuesta didáctica está basada en los principios de inclusión y equidad educativa propuestos por la ley educativa vigente y, por ello, se debe programar tomando como referente el currículo ordinario establecido con el fin de cumplir los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria.

El desarrollo de la comunicación y la interacción social en este alumnado no se desarrolla de manera espontánea y, por este motivo, se requiere de una planificación estructurada para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas. Las alteraciones en la pragmática durante la elaboración del discurso, principalmente oral, requieren de una atención educativa que dé respuesta a las mismas. Podemos hacer uso de los contenidos propios del nivel educativo para trabajar aspectos como las reglas conversacionales, la comunicación no verbal y la adecuación del discurso al interlocutor y al contexto.

Esta propuesta presenta distintos puntos fuertes del mismo modo que presenta limitaciones. En cuanto a los puntos fuertes, se destaca:

- Se parte de la concepción teórica para el desarrollo de una intervención práctica y, por consiguiente, la propuesta didáctica se fundamenta en un marco teórico sólido sobre el autismo. Se trabajan tanto las necesidades del mismo modo que se tienen en cuenta las potencialidades de este alumnado como la memoria visual, por ejemplo.
- Tomando en cuenta la pragmática teórica y sus principales postulados, la intervención desarrolla los diferentes aspectos de las habilidades pragmáticas que requieren un trabajo más intensivo y estructurado en el alumnado propuesto. Esto significa que el trabajo se

encuentra focalizado y se interviene directamente sobre los distintos aspectos de las habilidades pragmáticas que requieren una mejora.

- La propuesta didáctica se diseña dentro del marco de la inclusión tomando como referente la normativa vigente y, por lo tanto, su puesta en práctica alcanza los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria. Se parte desde la concepción de la inclusión como el mejor entorno para desarrollar estas habilidades pragmáticas. El alumnado con TEA en grado I debe comunicarse en un entorno lo más normalizado posible y este se encuentra en el grupo ordinario con sus iguales.
- La metodología parte del fomento en las relaciones sociales y por ello las unidades didácticas presentan actividades que se realizan a través de grupos cooperativos para fomentar el uso de la comunicación entre el alumnado. Se diseñan entornos que promueven la comunicación y la interacción social, así como el trabajo colaborativo y la resolución pacífica de conflictos.

Por otro lado, las principales limitaciones o dificultades que se encuentran en la práctica de la presente propuesta didáctica son:

- La intervención requiere de apoyos personales adicionales especializados como la figura del maestro de Pedagogía Terapéutica o, al menos, de un apoyo ordinario dentro del aula. En definitiva, se exige el uso de la docencia compartida o dos maestros dentro del aula (Huguet y Lázaro, 2018). Esto conlleva la necesidad de recursos personales y una organización horaria que pueda atender a la diversidad.
- El desarrollo de las habilidades pragmáticas por parte del alumnado con TEA no es la misma que la del alumnado normotípico y, por ello, debe trabajarse en ocasiones de manera individualizada por cuestiones de tiempo y materiales. Esto se contrapone a la idea de inclusión ya que el trabajo personalizado e individualizado que requieren las necesidades educativas especiales presentadas, dista de las necesidades educativas del grupo-clase en general.
- El equipo educativo debe tener predisposición para llevar a cabo en el aula metodologías innovadoras y emplear recursos TIC. Estos métodos son distintos a la metodología más tradicional que todavía podemos encontrar en las aulas.
- La propuesta didáctica requiere de la elaboración de recursos materiales diseñados de manera exclusiva. Esto conlleva tiempo e implicación por parte del equipo educativo.

- El nivel educativo propuesto, sexto de Educación Primaria, está formado por alumnado de doce y trece años. Esta etapa educativa en ocasiones resulta más compleja por la edad del grupo-clase y su iniciación en la fase preadolescente. Esta propuesta didáctica responderá de diferente modo a las necesidades de un grupo-clase ya que el alumnado también será distinto.

En definitiva, pese a los logros y las dificultades, se ve factible dar respuesta a las necesidades educativas especiales que este alumnado presenta entorno al área de la comunicación y la interacción social y, concretamente, a sus habilidades pragmáticas.

Si bien, la mayoría de alumnado que presente este perfil de desarrollo puede verse beneficiado de la propuesta didáctica, cabe destacar que su puesta en práctica debe adaptarse a las características de cada alumno así como a las características del entorno educativo donde se lleve a cabo. En consecuencia, se defiende la flexibilización de los elementos del currículo para que la práctica docente se convierta en una actuación de éxito.

Finalmente, se destaca la importancia de trabajar las habilidades pragmáticas por su papel en la interacción social ya que el uso social del lenguaje de manera adecuada ayudará a este alumnado en su área emocional y social. Si trabajamos las habilidades pragmáticas de manera comprometida estaremos ayudando a este alumnado a entablar conversaciones con éxito, desenvolverse en la sociedad y establecer amistades o vínculos afectivos con otras personas. De este modo, el proceso de inclusión no tendrá lugar únicamente en la escuela sino que será una realidad en un ámbito más allá del escolar.

7. Bibliografía

- Alba-Pastor, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Morata
- Alessandri M, Mundy P, Tuchman RF. (2005). Déficit social en el autismo: un enfoque en la atención conjunta. *Rev Neurol*, 40(1), 137-141.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th edition)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Baixauli, I., Colomer, C., Roselló, B., y Miranda, A. (2016). Narratives of children with high-functioning autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 234-254.
- Barrios Roda, J.L, Blau Amorós, A. y Forment Dasca, C. (2018). *Guía TEA para la comunidad educativa*. Generalitat Valenciana.
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., y van der Gaag, R. (2009). *Personas con trastorno del espectro del autismo*. Autism Europe aisbl.
- Boonen, H., Maljaars, J., Lambrechts, G., Zink, I., van Leeuwen, K., y Noens, I. (2014). Behavior problems among school-aged children with autism spectrum disorder: associations with children's communication difficulties and parenting behaviors. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(6), 716-725.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Unesco.
http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8269&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (INDEX FOR INCLUSION)*. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. LEA.
- Borreguero, M. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*, 41 (1), 115-122
- Briz Gómez, Antonio (2003). *El español coloquial en la conversación*. Ariel Lingüística.
- Calafat-Selma, M., Sanz-Cervera, P., y Tárraga-Mínguez, R. (2017). El teatro como herramienta de intervención en alumnos con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 16-30.

- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years. *Surveillance Summaries*, 63.
- Cererols, R. (2012). *Descubrir el asperger*. Editorial Ramon Cererols.
- Chiang, C., Soong, W., Lin, T., y Rogers, S. (2008). Nonverbal communication skills in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1898-1906.
- De Miguel, J. L., Etxebarria, A., Jaussi, M. L., Mendía, R. y Ruiz, C. (2006). *Desarrollo del lenguaje y de la Comunicación en el marco de un modelo inclusivo de intervención*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- De la Puente, J. L. B. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1).
- De Villiers, J., Stainton, R. y Szatmari, P. (2006) Pragmatic abilities in autism spectrum disorder: A case study in philosophy and the empirical. *Midwest Studies in Philosophy*, 31, 292-317.
- Eigsti, I., de Marchena, A., Schuh, J. & Kelley, E. (2010). Language acquisition in autism spectrum disorders: a developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders* 5(2), 681–91.
- Fox, L., Dunlap, G. y Powell, D. (2002). Young children with challenging behaviour. Issues and considerations. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(4), 208-217.
- Gambra, L., Crespo-Eguilaz, N., Magallón, S. (2017). Uso pragmático del lenguaje y la función cognitiva de coherencia central. *Revista de estudios e investigación de psicología y educación*, (9).
- García, O. (2011). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- García Tabuenca, P. (2016). Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud*, 22(2), 149-162.
- Garrigós A. (2012, noviembre) *Historias Sociales*. Seminario realizado en las II Jornadas de Asperger, Alicante, España.
- Generalitat Valenciana, Conselleria de Educació, Cultura y Deporte (2018). No 7311. *Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana*. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*.
https://dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf
- Goffman, Erwing (1970). *Ritual de la interacción*. Paidós.
- González Torres, S. y Rodríguez Rodríguez, J.A. (2019). *Un estudio acerca de la pragmática en el*

Asperger. Facultad de Psicología y Logopedia (Trabajo fin de Grado). Universidad de La Laguna.

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/19733/Un%20estudio%20acerca%20de%20la%20pragmatica%20en%20el%20Asperger.pdf?sequence=1>

Grandin T. (1995) How People with Autism Think. En Schopler E., Mesibov G.B. (Comp) *Learning and Cognition in Autism. Current Issues in Autism*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1286-2_8

Gray, C.A. (1998). *Historias Sociales y Conversaciones en forma de Historieta para estudiantes con Síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento*. Plenum Press.

Grice, H. Paul (1975). *Logic and conversation*. University College London.

Hervás Zúñiga A, Balmaña N. y Salgado M. (2017). Los trastornos del espectro autista. *Rev Pediatr Integral*, 21(2), 92–108.

Huguet, T., y Lázaro, L. (2018). Iniciar i sostener pràctiques de docència compartida a les aules. *Guix*, 448, 49-54.

Gobierno España (2013). BOE-A-2013-12886

Ley Orgánica a 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M., y Álvarez, P. (2016). (Im)Politeness and interactions in Dialogic Literary Gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11.

Lucas, B. (2015). *Tengo un alumno con TEA en mi clase: ¿Qué hacer?, consejos, estrategias y herramientas*. El sonido de la hierba crecer. <https://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/2015/05/tengo-unalumno-con-tea-en-mi-clase.html>

Maestro, S., Muratori, F. y Barbieri, F. (2001). Early Behavioural development in Autistic Children: The first two years of live through home movies. *Psychopathology*, 34, 147-152.

Meichenbaum, D.H. (1971). Examination of model characteristics in reducing avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 298–310.

Monfort, M. (2004). Intervención en niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y la comunicación. *Revista de Neurología*, 85-87.

Monfort, I. y Monfort, M. (2013). Inferencias y comprensión verbal en niños con trastornos del desarrollo del lenguaje. *Revista de Neurología*, 56(1), 141- 146.

- Monfort, M., y Sánchez, A. J. (2018). Intervención en trastornos pragmáticos: consideraciones metodológicas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 38(1), 24-30.
- Mundy P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *Eur J Neurosci*, 47(6), 497-514.
- Norbury, C.F., Gemmell, T., & Paul, R. (2013). Pragmatic abilities in narrative production: A cross-disorder comparison. *Journal of Child Language*.
- Orsmond GI, Kuo H-Y. (2015) The daily lives of adolescents with an autism spectrum disorder: Discretionary time use and activity partners. *Autism*, 15, 579–99.
- Ozonoff, S., Rogers, S., y Pennington, B. (1991). Asperger's syndrome: Evidence of an empirical distinction from high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1107–1122.
- Peeters, T. (2008). *Autismo: de la comprensión teórica a la intervención educativa*. Autismo Ávila.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A. C., y Rydell, P. J. (2006). The SCERTS model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders. *Paul H Brookes Publishing*, 1.
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30, 89-112.
- Gobierno España (2014). BOE-A-2014-2222
Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Rivière, A. (1997). Acción e interacción en el origen del símbolo. En Palacios, J., Marchesi, A., Carretero, M. (2015). *Psicología evolutiva 2: Desarrollo cognitivo y social del niño*. (pp. 145-174). Editorial Alianza.
- Roqueta, C. A., Estevan, R. A. C., y Buils, R. F. (2012). Cognición Social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 59-69
- Ruggieri, V. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *RevNeurol*, 1, 13-21.
- Ruiz Bustos, S. y Muñoz Torres, M. (2017). *¡Yo también juego! ¿Teapuntas? Guía para el juego dirigido con alumnado con trastorno del espectro autista en centros educativos*. Diputación de Córdoba.
- Sormani, N. L., Alvarado A., y Suárez, P. (2004). *El teatro para niños: del texto al escenario*. Ediciones Homo Sapiens.

Stein, N. & Glen, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (2001), *Advances in discourse processes: New directions in discourse processing*. (2). Norwood, NJ: Ablex.

Williams, D. (1996). *Autism: An inside-out approach*. Jessica Kingsley.

Wilson, D., y Sperber, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, 7, 233-283.