Tema 18

Las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos y de las alumnas con autismo y con otras alteraciones graves de la personalidad. Aspectos diferenciales en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje. Identificación de las necesidades educativas especiales de estos alumnos.

MAESTROS · AUDICIÓN Y LENGUAJE

Todos los derechos de este contenido quedan reservados · Oposiciones.BE

Tema 18

Las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos y de las alumnas con autismo y con otras alteraciones graves de la personalidad. Aspectos diferenciales en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje. Identificación de las necesidades educativas especiales de estos alumnos.

Esquema del tema

- **Introducción:** presenta el TEA en el aula, el papel del docente de AL y el marco normativo.
- **1. Las necesidades educativas especiales de los alumnos y de las alumnas con autismo y con otras alteraciones graves de la personalidad:** repasa la evolución del concepto, los cuadros afines, las teorías explicativas, las NEE y su lugar en el currículo.
- **2. Aspectos diferenciales en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje:** describe la comunicación preverbal, el lenguaje expresivo, la comprensión y la lectura.
- **3. Identificación de las necesidades educativas especiales de estos alumnos:** trata la detección temprana, la evaluación psicopedagógica, un caso de aula, la respuesta educativa y una situación de aprendizaje.
- **4. Innovación educativa:** recoge las líneas actuales de intervención y su conexión con los ODS.
- **5. Conclusión:** resume las ideas fuerza y la reflexión final.
- **6. Bibliografía / webgrafía comentada:** reúne las obras y los recursos de referencia.

Introducción

El trastorno del espectro del autismo (**TEA**) es hoy una presencia habitual en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Su núcleo es la comunicación social, y por eso el docente de Audición y Lenguaje (**AL**) ocupa un lugar central en la respuesta educativa. Evalúa cómo se comunica cada alumno, asesora al equipo docente y ayuda a construir entornos donde sea posible comprender, anticipar y hacerse entender. Identificar con rigor estas necesidades permite eliminar barreras en lugar de etiquetar dificultades.

El marco normativo de referencia se asienta en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,* modificada por la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre* (*LOMLOE*). Esta ley define en su artículo 73 al alumnado con necesidades educativas especiales y regula en el 74 su identificación temprana y su escolarización. Se apoya también en el *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero*, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, y en el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo*, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ambos incorporan la atención a las diferencias individuales y el Diseño Universal para el Aprendizaje (**DUA**). En nuestra comunidad, la práctica docente se vertebra a través de *[cita aquí la norma de currículo de Educación Infantil o de Educación Primaria de tu comunidad autónoma, según la etapa del alumno]*, la evaluación por *[cita aquí la norma de evaluación de Educación Infantil o de Educación Primaria de tu comunidad autónoma, según la etapa del alumno]* y la respuesta inclusiva por *[cita aquí la norma de inclusión educativa de tu comunidad autónoma]*.

Las menciones realizadas a lo largo del tema relativas al género masculino se entenderán igualmente aplicables a su correspondiente femenino.

1. Las necesidades educativas especiales de los alumnos y de las alumnas con autismo y con otras alteraciones graves de la personalidad

1.1. Del autismo de Kanner al espectro actual

Kanner (1943) describió a un grupo de niños con aislamiento social extremo, insistencia en que nada cambiara y un lenguaje ausente o sin función comunicativa. Un año después, **Asperger (1944)** observó perfiles con habla fluida y graves dificultades sociales. **Wing y Gould (1979)** agruparon las alteraciones en la **tríada de Wing** (*interacción social, comunicación e imaginación*). Más tarde, **Wing (1998)** difundió la idea de **espectro**, un continuo de intensidad variable. La hipótesis de las «madres nevera», de **Bettelheim (1967)**, está descartada. Hoy el TEA se entiende como un trastorno del neurodesarrollo de origen multifactorial y fuerte base genética.

El **DSM-5-TR** (**APA, 2022**) mantiene la categoría única con la que el **DSM-5** (**APA, 2013**) sustituyó a los trastornos generalizados del desarrollo:

Dimensión	Criterios	Ejemplo de aula
A. Comunicación e interacción social	Déficits persistentes en reciprocidad socioemocional, conductas comunicativas no verbales y relaciones	No responde a su nombre ni muestra un juguete para compartirlo
B. Patrones restrictivos y repetitivos	Al menos dos de cuatro (*estereotipias, insistencia en la monotonía, intereses restringidos, hiper o hiporreactividad sensorial*)	Se tapa los oídos con el timbre; solo habla de trenes

Los síntomas deben manifestarse en el periodo temprano del desarrollo (*ya no se exige que aparezcan antes de los tres años*). Además, deben causar un deterioro significativo y no explicarse mejor por una discapacidad intelectual. La severidad se gradúa en cada dimensión: **grado 1** (*necesita ayuda*), **grado 2** (*necesita ayuda notable*) y **grado 3** (*necesita ayuda muy notable*). La **CIE-11** (**OMS, 2019**) también lo sitúa entre los trastornos del neurodesarrollo y especifica el grado de afectación del **lenguaje funcional**, dato útil para AL.

1.2. Las «otras alteraciones graves de la personalidad»

La expresión procede del temario de 1993 y no existe en las clasificaciones vigentes. El **DSM-5-TR** solo admite diagnosticar un trastorno de la personalidad en menores de forma excepcional, con rasgos presentes al menos un año. Por eso se estudian hoy cuadros con alteraciones graves de la comunicación y la relación que conviene diferenciar del TEA:

Cuadro	Rasgos comunicativos
Esquizofrenia de inicio infantil (*muy infrecuente*)	Discurso desorganizado, pérdida de coherencia, aplanamiento afectivo
Trastornos graves de conducta	Escasa autorregulación verbal, conflictos en la interacción
Trastorno de la comunicación social (pragmática)	Déficit pragmático sin conductas restrictivas ni repetitivas
Mutismo selectivo (*trastorno de ansiedad*)	Habla en casa, pero no en la escuela

Para AL, la clave está en coordinarse con salud mental, apoyar la organización del discurso, usar el lenguaje como regulador de la conducta y ofrecer un clima seguro con exposición gradual.

1.3. Teorías explicativas

Ninguna teoría explica por sí sola el TEA. La teoría de la mente explica la literalidad (el niño no entiende «*¡qué bien te ha quedado!*» dicho con ironía ante un dibujo roto), pero no la hipersensibilidad sensorial.

Teoría	Autor	Idea central	Repercusión comunicativa
Déficit en teoría de la mente	**Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985)**	Dificultad para atribuir estados mentales	Literalidad, poca comprensión de la ironía, mensajes poco ajustados al oyente
Coherencia central débil	**Frith (1989)**	Procesamiento centrado en el detalle	Cuesta captar el sentido global de un relato
Disfunción ejecutiva	**Ozonoff, Pennington y Rogers (1991)**	Fallos en planificación, flexibilidad e inhibición	Rigidez conversacional, malestar ante los cambios
Déficit afectivo-intersubjetivo	**Hobson (1993)**	Alteración primaria de la conexión afectiva	Poca atención conjunta y escasa reciprocidad

Rivière (2001) integra estas aportaciones en doce dimensiones alteradas del espectro, que sirven de base al inventario IDEA.

1.4. Necesidades educativas especiales

La *LOMLOE* define en su artículo 73 al alumnado con necesidades educativas especiales (**NEE**) como ***«aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo»***. El foco pasa así del déficit a las **barreras** del contexto. Las necesidades más frecuentes del alumnado con TEA, siempre individualizadas, son:

- **Comunicación y lenguaje:** desarrollar la intención comunicativa y la atención conjunta, disponer de un **SAAC** (sistema aumentativo y alternativo de comunicación) si el habla no es funcional y priorizar la pragmática sobre la forma.
- **Comprensión:** recibir mensajes breves acompañados de apoyo visual.
- **Interacción social:** aprender de forma explícita las claves sociales (*turnos, saludos, petición de ayuda*) y jugar con iguales en situaciones estructuradas.
- **Anticipación y flexibilidad:** entornos predecibles, con **agendas visuales** y aprendizaje sin error.
- **Regulación sensorial y emocional:** controlar la estimulación (*ruido, luz, contacto*), contar con un espacio de calma y aprender a nombrar emociones.
- **Generalización:** aprender en contextos naturales y con distintas personas, porque lo adquirido no se transfiere solo.

1.5. El tema en el currículo

- **Objetivos de etapa:** en Infantil, ***«desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión»*** y ***«relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social»*** (*Real Decreto 95/2022*, artículo 7). En Primaria, ***«conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana»*** (*Real Decreto 157/2022*, artículo 7).
- **Competencia clave:** competencia en comunicación lingüística (**CCL**) y competencia personal, social y de aprender a aprender (**CPSAA**).

- **Área de referencia:** Comunicación y Representación de la Realidad en Infantil; Lengua Castellana y Literatura en Primaria.
- **Competencias específicas y criterios de evaluación:** la competencia específica 1 de Comunicación y Representación de la Realidad, ***«Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y responder a las exigencias del entorno»***, resume el objetivo central de la intervención. Sus criterios se concretan en la situación de aprendizaje. En Primaria, la competencia específica 3 de Lengua Castellana y Literatura (*Real Decreto 157/2022*): ***«Producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas»***. Criterio 3.2 (primer ciclo): ***«Participar en interacciones orales espontáneas o dirigidas sobre temas cotidianos y escolares, de manera respetuosa y con actitud cooperativa, mostrando una escucha atenta y una expresión adecuada»***.
- **Saberes básicos:** el bloque «Intención e interacción comunicativas» (*repertorio comunicativo, comunicación no verbal, turnos de diálogo y alternancia*).
- **Evaluación:** global, continua y formativa, con la observación sistemática como técnica principal, según *[cita aquí la norma de evaluación de Educación Infantil o de Educación Primaria de tu comunidad autónoma, según la etapa del alumno]*.
- **Documentos de centro:** el *plan de atención a la diversidad* concreta las medidas generales; el informe psicopedagógico y el plan de actuación personalizado, las individuales.

2. Aspectos diferenciales en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje

2.1. Comunicación preverbal e intención comunicativa

Las diferencias más significativas aparecen antes de la primera palabra: mirada poco referencial, escasa sonrisa social y falta de respuesta al nombre. **Rivière (2001)** describió un patrón habitual: un desarrollo aparentemente normal en los primeros meses y, entre los 9 y los 17 meses, pasividad expresiva y ausencia de intención de comunicar, tanto para pedir como para compartir.

La clave está en la **atención conjunta**. **Baron-Cohen (1989)** mostró que los niños con autismo señalan para pedir (**protoimperativo**), pero apenas para compartir su interés (**protodeclarativo**). De ahí el típico **uso instrumental del adulto**: el niño lleva la mano del docente hasta el objeto sin mirarle a la cara. También son pobres la imitación, el juego simbólico y los gestos convencionales (*decir adiós, asentir, mostrar*). Algunos niños sufren una **regresión**: pierden palabras o habilidades sociales que ya tenían.

2.2. Lenguaje expresivo

La variabilidad es enorme: va desde la ausencia de habla hasta un lenguaje formalmente correcto pero poco comunicativo. **Tager-Flusberg y Kasari (2013)** estiman que entre una cuarta y una tercera parte de los niños con TEA siguen siendo **mínimamente verbales** en la edad escolar. Cuando hay lenguaje, el perfil por componentes es característico:

Componente	Rasgo diferencial	Ejemplo
Fonético-fonológico	Suele seguir la secuencia típica	Articula bien «*locomotora*», pero no la usa para comunicarse
Prosodia	Entonación monótona o cantarina; volumen y ritmo poco ajustados	Pregunta con entonación de afirmación

Componente	Rasgo diferencial	Ejemplo
Morfosintaxis	Relativamente preservada; dificultades con deícticos y tiempos verbales; **inversión pronominal**	Dice «*¿quieres galleta?*» para pedirla
Léxico-semántica	Literalidad, **neologismos**, léxico concreto con pocos verbos y términos relacionales	Llama «*bum-bum*» al tambor
Pragmática	Núcleo del trastorno: pocos actos de habla, dificultad para iniciar y mantener conversaciones, temas restringidos	Recita horarios de trenes a quien no le ha preguntado

La **ecolalia**, inmediata o diferida, es un rasgo distintivo. Durante años se intentó eliminarla, hasta que **Prizant y Duchan (1981)** demostraron que la ecolalia inmediata cumple funciones comunicativas (*tomar el turno, afirmar, pedir*). Hoy se interpreta y se aprovecha como puente hacia un lenguaje propio.

2.3. Comprensión, lenguaje figurado y lectura

La comprensión suele estar por debajo de lo que aparenta la expresión y se sobrestima con facilidad. Cuestan los enunciados con varios elementos, las preguntas abiertas (*¿por qué?, ¿cómo?*), las peticiones indirectas, la ironía y las frases hechas. Ante «*¿me pasas la sal?*», el niño puede responder «*sí*» sin moverse. Ante «*se me cae la baba*», puede buscar la baba en el suelo. Las claves visuales se procesan mejor que las auditivas, lo que explica la eficacia de los pictogramas.

En lectura, una parte del alumnado muestra **hiperlexia**, es decir, decodifica precozmente sin comprender. **Nation, Clarke, Wright y Williams (2006)** describieron perfiles lectores muy heterogéneos, con la comprensión lectora en general más afectada que la decodificación. Aun así, la palabra escrita puede ser un canal valioso.

Este tema se apoya en el del desarrollo típico del lenguaje (atención conjunta, protodeclarativos), se completa con el de los sistemas aumentativos y alternativos (PECS, modelado aumentativo) y con el de la evaluación del lenguaje (registro de funciones comunicativas), y comparte la intervención pragmática con el de los trastornos del lenguaje.

3. Identificación de las necesidades educativas especiales de estos alumnos

3.1. Detección temprana

Detectar pronto permite intervenir con mayor plasticidad. En el ámbito sanitario se usan el **M-CHAT-R/F** (**Robins et al., 2014**), un cuestionario para familias de niños entre 16 y 30 meses, y tablas de desarrollo como la Haizea-Llevant. En la escuela, la observación del docente es decisiva. Son indicadores clásicos de derivación (**Filipek et al., 2000**):

1. A los 12 meses: ausencia de balbuceo o de gestos (*señalar, decir adiós*).
2. A los 16 meses: ninguna palabra.
3. A los 24 meses: ninguna frase espontánea de dos palabras que no sea ecolálica.
4. A cualquier edad: pérdida de lenguaje o de habilidades sociales.

Ante estos signos, el tutor registra lo observado, habla con la familia y traslada el caso al equipo de orientación. El docente de AL aporta una observación específica de la comunicación. Detectar no es diagnosticar: el diagnóstico es sanitario, y la escuela identifica necesidades educativas.

3.2. Evaluación psicopedagógica

La *LOMLOE* establece en su artículo 74 que la identificación y la valoración de estas necesidades se hagan ***«lo más tempranamente posible»*** y por personal cualificado. Esta tarea se concreta en la **evaluación psicopedagógica**, un proceso interactivo, global y contextualizado, coordinado por el equipo de orientación, con AL en el área comunicativa. No busca una etiqueta, sino describir barreras, fortalezas y apoyos. Recoge información del alumno (*historia escolar, desarrollo, competencia curricular, estilo de aprendizaje e intereses*) y de su contexto (*aula, centro y familia*), como detalla la tabla siguiente.

Ámbito	Instrumentos y procedimientos	Responsable
Diagnóstico clínico	ADOS-2, ADI-R	Servicios sanitarios o equipos especializados
Perfil del espectro	Inventario IDEA (**Rivière, 2001**), ACACIA (**Tamarit**)	Orientación, con aportaciones de AL
Cognición	Escalas de Wechsler; pruebas no verbales si el lenguaje es limitado	Orientación
Comunicación y lenguaje	Muestras de lenguaje, registro de funciones comunicativas, CCC-2 (**Bishop, 2003**), PLON-R (**Aguinaga et al.**), RFI (**Monfort y Juárez**)	Docente de AL
Contexto	Entrevista familiar y observación del aula	Tutor y orientación

Las pruebas estandarizadas pueden distorsionar su competencia real, por eso pesan más la observación en contextos naturales (*asamblea, recreo, comedor*) y el registro de funciones (*pedir, rechazar, saludar, comentar, preguntar*).

3.3. Caso de aula

CASO DE AULA

Martín, 5 años, tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Su tutora observa que apenas responde a su nombre y que juega alineando coches. Cuando quiere agua, repite «*¿quieres agua, campeón?*», la frase que oye en casa. Tras hablar con la familia, la tutora traslada el caso al equipo de orientación.

La docente de AL observa a Martín en la asamblea, el recreo y el comedor, y registra sus funciones comunicativas. Pide repitiendo frases o llevando al adulto de la mano, rechaza gritando y casi nunca comenta. Comprende consignas de un elemento si van acompañadas de gesto o pictograma, pero no las órdenes orales largas. Con la orientadora y la tutora, describe sus necesidades:

- **Barreras:** consignas orales extensas, cambios de rutina sin aviso, ruido de la asamblea y falta de un medio para pedir.
- **Apoyos:** agenda visual en la puerta, tablero de pictogramas que usa todo el grupo, modelado aumentativo y una señal pactada para ir al espacio de calma.

La docente interpreta su ecolalia como petición y le ofrece el modelo «*quiero agua*» señalando el pictograma. Seis semanas después, Martín combina pictograma y palabra para pedir.

3.4. Escolarización y respuesta educativa

El informe psicopedagógico recoge las necesidades, las fortalezas y las medidas, y fundamenta, cuando procede, la propuesta de escolarización. El artículo 74 de la *LOMLOE* reserva las unidades y los centros de educación especial a los casos en que las necesidades no puedan atenderse, excepcionalmente, con las medidas de los centros ordinarios. La disposición adicional cuarta de la *Ley Orgánica 3/2020* prevé un plan para dotar de recursos a los centros ordinarios, en coherencia con el artículo 24 de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Las modalidades y medidas concretas las determina *[cita aquí la norma de inclusión educativa de tu comunidad autónoma]*.

En primer lugar, se garantiza la respuesta en el centro y aula ordinaria mediante apoyos flexibles. Las adaptaciones de acceso incluyen SAAC, agenda visual, cascos y ubicación lejos del ruido; las adaptaciones curriculares significativas, solo si el nivel de competencia lo exige, se recogen en el plan de actuación personalizado según *[cita aquí la norma de inclusión educativa de tu comunidad autónoma]*; los apoyos personales son la docente de AL dentro del aula y un técnico educativo en comedor y recreo. Si las necesidades son más intensas, se valoran las aulas especializadas en centros ordinarios o la escolarización combinada. Las medidas se revisan con la familia.

3.5. Una situación de aprendizaje inclusiva

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE · ABRIMOS LA FRUTERÍA DE LA CLASE (5 AÑOS)

Contexto y reto: grupo de tercer curso del segundo ciclo de Infantil, entre ellos Martín. El reto consiste en montar una frutería y atender a las familias en la fiesta del otoño. La tutora y la docente de AL comparten dos sesiones semanales durante tres semanas.

Referentes curriculares:

- **Área de referencia:** Comunicación y Representación de la Realidad.
- **Competencia clave:** CCL y CPSAA.
- **Competencias específicas y criterios de evaluación:**
  - Competencia específica 1, criterio 1.1: «***Participar de manera activa, espontánea y respetuosa con las diferencias individuales en situaciones comunicativas de progresiva complejidad, en función de su desarrollo individual***».
  - Competencia específica 2, «***Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes***»; criterio 2.1: «***Interpretar de manera eficaz los mensajes e intenciones comunicativas de los demás***».
  - Competencia específica 3, criterio 3.1: «***Hacer un uso funcional del lenguaje oral, aumentando su repertorio lingüístico y construyendo progresivamente un discurso más eficaz, organizado y coherente en contextos formales e informales***».
- **Saberes básicos:** intención e interacción comunicativas (*comunicación no verbal, turnos de diálogo*) y comunicación verbal oral (*expresión, comprensión y diálogo*).

Fases y actividades: se aplican el aprendizaje significativo (se parte del interés de Martín por clasificar y alinear), la globalización (la frutería integra lenguaje, número y convivencia), el juego (juego de roles), la actividad (manipulan y venden), la estructuración y el aprendizaje sin error (guion visual y ayudas que se retiran).

1. **Anticipamos:** una historia social con fotos presenta el proyecto; la agenda visual marca cada paso y cada niño elige su papel.

2. **Preparamos:** creamos carteles con pictograma y palabra, y elaboramos un guion visual de la compra (*saludar, pedir, pagar, despedirse*).
3. **Ensayamos:** juego de roles por parejas con tarjetas de turno; la docente de AL modela con el tablero y los compañeros tutores ayudan.
4. **Abrimos la frutería:** el grupo atiende a las familias.
5. **Recordamos:** en la asamblea, cada niño relata la experiencia con una secuencia de fotos. La docente pregunta «*¿Cómo has pedido las manzanas? ¿Qué te ayudó?*» y cada niño lo explica hablando o señalando la foto del tablero o del guion que usó (Martín señala su pictograma «*quiero*»).

Recursos: manipulativos (frutas reales, balanza, monedas de juguete), cotidianos (bolsas, tiques, cestas), visuales (historia social, guion de la compra, tarjetas de turno) y TIC (comunicador en tableta con pictogramas de ARASAAC y grabación de ensayos).

Evaluación: lista de control de funciones comunicativas (*saluda, pide, responde, pregunta*), registro anecdótico, grabaciones de los ensayos, portafolio fotográfico y autoevaluación con caras. El equipo valora también qué apoyos han funcionado.

Familia: cuaderno viajero con los pictogramas de la frutería para usar el mismo tablero en casa, un taller de 30 minutos en el que la docente de AL enseña el modelado aumentativo a las familias, y las familias como clientes el día de la fiesta.

Medidas de DUA (CAST, 2024):

- *Implicación:* frutas reales, papeles elegidos y posibilidad de descanso.
- *Representación:* información oral, pictográfica, escrita y con objetos.
- *Acción y expresión:* responder hablando, señalando en el tablero o con un gesto; cascos para el ruido.

4. Innovación educativa

La investigación actual desplaza la intervención hacia contextos naturales:

- Las **intervenciones conductuales evolutivas naturalistas** (**Schreibman et al., 2015**) enseñan comunicación dentro de rutinas de juego y siguen la iniciativa del niño. El **Modelo Denver** (**Rogers y Dawson, 2010**) es su ejemplo más conocido. *Ejemplo, 3 años: el adulto sopla pompas, cierra el bote y espera; el niño lo mira y dice «más» o entrega el pictograma, y el adulto vuelve a soplar.*
- La **enseñanza estructurada** del programa **TEACCH** (**Mesibov, Shea y Schopler, 2005**) organiza visualmente el espacio, el tiempo y la tarea. *Ejemplo, 1.º de Primaria: mesa de trabajo con bandeja de tareas a la izquierda y de terminado a la derecha, y agenda de fotos.*
- Los **SAAC**, desde el **PECS** (**Bondy y Frost, 1994**) hasta los comunicadores digitales, se combinan con el **modelado aumentativo**: el adulto habla mientras señala los símbolos del tablero del niño. *Ejemplo, 4 años: en la merienda, la docente de AL señala MÁS y GALLETA en el tablero mientras dice «más galleta», y el alumno toca MÁS para pedir otra.*
- El paradigma de la **neurodiversidad** (**Kapp et al., 2013**) invita a escuchar a las propias personas autistas, a respetar su identidad y a enseñar autodeterminación. *Ejemplo, 5.º de Primaria: el alumno autista presenta a su clase qué le ayuda y qué le molesta, y el grupo pacta normas de ruido.*

Ningún método sirve para todos: **PECS** es muy eficaz para pedir, pero hay que ampliarlo después a comentar; la estructura **TEACCH** puede volverse rígida si no se retira poco a poco. Por eso combino enfoques según el perfil y reviso su eficacia con datos de observación.

Estas líneas conectan con la Agenda 2030: responden al **ODS 4**, cuya meta 4.5 pide asegurar el acceso igualitario a la educación de las personas con discapacidad, y al **ODS 10**, reducción de las desigualdades: un aula que se comunica de muchas formas previene la exclusión desde la infancia.

5. Conclusión

Del recorrido realizado se desprenden estas ideas fuerza:

- El TEA es un trastorno del neurodesarrollo cuyo núcleo es la comunicación social.
- La pragmática es el componente más afectado; la atención conjunta, su raíz.
- Identificar las NEE no es diagnosticar: es describir barreras, fortalezas y apoyos en contextos reales, de forma colaborativa y lo antes posible.

Como futuro docente de Audición y Lenguaje, entiendo que mi tarea con este alumnado no es conseguir que hable como los demás, sino que pueda comunicarse, ser comprendido y participar. Para ello quiero mirar la ecolalia como un intento de decir algo y la rigidez como necesidad de seguridad. Si logro que el aula entera aprenda a comunicarse de muchas maneras, alumnos como Martín no solo estarán dentro: formarán parte de ella.

6. Bibliografía / webgrafía comentada

- **American Psychiatric Association [APA] (2022).** *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5-TR*. Editorial Médica Panamericana. Recoge los criterios diagnósticos vigentes del TEA.
- **Rivière, A. (2001).** *Autismo: orientaciones para la intervención educativa*. Trotta. Expone las dimensiones alteradas del espectro y ofrece claves educativas.
- **Frith, U. (1991).** *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Alianza (orig. 1989). Presenta la teoría de la coherencia central débil.
- **Wing, L. (1998).** *El autismo en niños y adultos: una guía para la familia*. Paidós. Explica el concepto de espectro con claridad.
- **CAST (2024).** *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 3.0*. CAST. Marco de las medidas de DUA aplicadas.

Otros recursos:

- **ARASAAC (arasaac.org):** pictogramas de libre uso y herramientas para crear tableros y agendas visuales.
- **Confederación Autismo España (autismo.org.es):** guías para docentes y familias e información sobre el TEA.
- **AETAPI (aetapi.org):** Asociación Española de Profesionales del Autismo, con documentos técnicos y formación.