Tema 24

Criterios para la elaboración de adaptaciones curriculares de los alumnos y de las alumnas con autismo o con otras alteraciones graves de la personalidad. Organización de la respuesta educativa.

MAESTROS · PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

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

Tema 24

Criterios para la elaboración de adaptaciones curriculares de los alumnos y de las alumnas con autismo o con otras alteraciones graves de la personalidad. Organización de la respuesta educativa.

Esquema del tema

- **Introducción:** importancia del alumnado con TEA en la escuela inclusiva, papel del docente de Pedagogía Terapéutica y marco normativo.
- **1. Criterios para la elaboración de adaptaciones curriculares de los alumnos y de las alumnas con autismo o con otras alteraciones graves de la personalidad:** concepto actual de TEA, explicaciones cognitivas, niveles y tipos de adaptación, criterios generales y específicos, y el tema en el currículo.
- **2. Organización de la respuesta educativa:** escolarización, organización del centro, recursos personales, metodología y colaboración con las familias.
- **3. Innovación educativa:** neurodiversidad, mediación entre iguales, tecnología accesible y DUA, y su relación con la Agenda 2030.
- **4. Conclusión:** ideas fuerza y reflexión personal.
- **5. Bibliografía / webgrafía comentada:** obras y recursos de referencia.

Introducción

El trastorno del espectro autista (**TEA**) está presente en casi todos los centros de Infantil y Primaria; la **OMS** estima que afecta a cerca de 1 de cada 100 niños. Como su núcleo está en la comunicación social y la flexibilidad, el currículo común solo le resulta accesible si el centro anticipa, estructura y hace visible la enseñanza. De las adaptaciones y de la organización depende que este alumnado esté en el aula o participe de verdad en ella. Como docente de Pedagogía Terapéutica (**PT**), me entiendo como un recurso del centro para eliminar barreras. Trabajo en docencia compartida con el tutor, en coordinación con orientación y con la familia, y desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (**DUA**).

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)*, que define al alumnado con necesidades educativas especiales por las barreras que afronta (artículo 73). Lo completan 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 el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, que fijan el currículo de las dos etapas en que intervengo. A ellos se suma el *Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre*, cuyo artículo 18 consagra la educación inclusiva. Junto a ellos, la práctica docente se vertebra en nuestra comunidad 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]*, regulándose su proceso formativo y de 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 al alumnado 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. Criterios para la elaboración de adaptaciones curriculares de los alumnos y de las alumnas con autismo o con otras alteraciones graves de la personalidad

1.1. Del autismo de Kanner al trastorno del espectro autista

El concepto ha pasado de una categoría cerrada a un espectro:

1. **Kanner (1943)** describe el autismo infantil precoz (*aislamiento, insistencia en la invariancia, ecolalia*).
2. **Asperger (1944)** describe niños con lenguaje correcto, intereses restringidos y graves dificultades sociales.
3. **Wing y Gould (1979)** formulan la **tríada de Wing** (*interacción social, comunicación e imaginación*) y la idea de continuo.
4. El **DSM-5** (**American Psychiatric Association, 2013**) reúne los antiguos trastornos generalizados del desarrollo en el **TEA**, un trastorno del neurodesarrollo. Mantienen este enfoque el **DSM-5-TR** (-**American Psychiatric Association, 2022**) y la **CIE-11**.

Los síntomas se agrupan en dos dominios:

- la **comunicación y la interacción social**;
- los **patrones restringidos y repetitivos**, incluida la hiper- o hiporreactividad sensorial.

Aparecen en el periodo temprano del desarrollo; ya no se exige que lo hagan antes de los tres años. El apoyo se gradúa en **grado 1** (*necesita ayuda*), **grado 2** (*necesita ayuda notable*) y **grado 3** (*necesita ayuda muy notable*). El grado marca la intensidad del apoyo, no el techo del aprendizaje.

Las **«otras alteraciones graves de la personalidad»** son un término de 1993 que incluía la psicosis infantil. Hoy se leen como los trastornos graves de la comunicación y de la conducta del artículo 73 de la *LOMLOE*:

- el **trastorno de la comunicación social (pragmático)**;
- el **mutismo selectivo**, que el **DSM-5** sitúa entre los trastornos de ansiedad;
- los **trastornos graves de conducta**;
- excepcionalmente, la **esquizofrenia de inicio temprano**.

Toda adaptación parte también de las **fortalezas** del alumno (*pensamiento visual, atención al detalle, memoria para sus intereses*).

1.2. Explicaciones cognitivas y su traducción en adaptaciones

Teoría	Autor	Idea central	Implicación para adaptar
Déficit en teoría de la mente	**Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985)**	Dificultad para atribuir creencias e intenciones (-*tarea de Sally y Ana*)	Enseñar emociones e intenciones de forma explícita; consignas sin dobles sentidos
Coherencia central débil	**Frith (1989)**	Procesa el detalle a costa del sentido global	Dar primero la idea global y resaltar lo relevante
Disfunción ejecutiva	**Ozonoff, Pennington y Rogers (1991)**	Dificultad para planificar, inhibir y cambiar	Agendas, tareas segmentadas y cambios anticipados
Déficit de intersubjetividad	**Rivière y Martos (1997)**	Alteración primaria de la atención conjunta	Priorizar la atención conjunta y la función declarativa (*mostrar, comentar*)

Ninguna teoría explica por sí sola todo el espectro. Las uso para elegir ayudas, no para etiquetar.

1.3. La adaptación curricular: concepto, niveles y tipos

La *Ley Orgánica 2/2006* exige que los centros realicen ***«las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos»*** (artículo 72.3). Una **adaptación curricular** es cualquier ajuste de la oferta común para responder a un alumno. Forma un **continuo** en tres niveles:

- el **centro** (*proyecto educativo, señalización accesible*);
- el **aula** (*programación diseñada desde el DUA*);
- el **alumno** (*medidas individuales tras la evaluación psicopedagógica*).

Cuanto más accesibles son los dos primeros niveles, menos medidas individuales hacen falta.

Medida	Qué modifica	Ejemplo con alumnado con TEA
Medidas generales y DUA	La programación y el entorno del grupo	Agenda visual del aula, pictogramas en las puertas, rincón de calma para todos
Adaptación de acceso	Individual y con evaluación psicopedagógica previa: ayudas técnicas y sistemas de comunicación, elementos físicos señalizados y recursos personales	Comunicador personal, panel de tareas en su mesa, auxiliar de educación especial en el comedor
Adaptación no significativa	Cómo y cuándo se enseña y se evalúa, sin alterar los criterios	Prueba con apoyo visual, más tiempo, consignas literales
Adaptación curricular significativa	Qué se enseña y se evalúa: competencias específicas, criterios y saberes	Sustituir un criterio de debate oral por otro de interacción con su SAAC

Las claves visuales para todo el grupo son una medida DUA. Solo es **adaptación de acceso** el apoyo diseñado para un alumno concreto tras su evaluación psicopedagógica.

1.4. Criterios para su elaboración

Criterios generales:

1. **Partir de la evaluación psicopedagógica**, que la *LOMLOE* manda realizar ***«lo más tempranamente posible»*** (artículo 74). Recoge la competencia curricular, el perfil comunicativo y las fortalezas.
2. **Tomar como referente el currículo ordinario** y alejarse de él lo menos posible.
3. **Ir de lo general a lo específico**: primero, el DUA y las medidas ordinarias.
4. **Combinar el criterio evolutivo y el funcional** (*partir del nivel real y priorizar lo útil para la vida diaria*).
5. **Decidir en equipo y por escrito**, con la coordinación del tutor y la participación de la familia.
6. **Revisar periódicamente**, porque toda adaptación es flexible y temporal.

Criterios específicos para el alumnado con TEA:

- priorizar la **comunicación funcional**, la **autonomía** y la **interacción con iguales**;
- tratar el **SAAC** como adaptación de acceso y usarlo también para evaluar;
- garantizar la **anticipación** de tareas y cambios;
- ajustar el **entorno sensorial** (*ruido, luz, pausas*);
- enseñar explícitamente las habilidades sociales y **programar su generalización** al patio y a casa.

La **adaptación curricular significativa** se reserva al alumnado con necesidades educativas especiales. Admite cinco estrategias:

- **priorizar** (*la comunicación funcional sobre la ortografía*);
- **reformular** rebajando la complejidad (*«participar en conversaciones» pasa a «responder a turnos con claves visuales o SAAC»*);
- **incorporar** aprendizajes de cursos anteriores (*saludar y despedirse*);
- **temporalizar** de otro modo (*aplazar la comprensión de ironías*);
- **eliminar**, solo como último recurso.

Su riesgo es rebajar las expectativas. Por eso prefiero priorizar y reformular antes que eliminar, y reviso cada trimestre si el alumno puede volver al criterio ordinario. Según el *Real Decreto 157/2022*, la evaluación de este alumnado adapta sus condiciones y toma como referente lo fijado en su adaptación.

CASO DE AULA

Iker, 9 años, 4.º de Primaria. Tiene necesidades educativas especiales asociadas a TEA. Se comunica con frases de dos o tres palabras y un comunicador en tableta. Le apasionan los planos de metro.

Barreras: consignas largas o con dobles sentidos, el ruido del comedor y los cambios de horario sin aviso.

Apoyos:

- La tutora y el docente de PT, en docencia compartida, introducen para todo el grupo una agenda visual y consignas con pictogramas.
- Como adaptación de acceso, su comunicador incorpora vocabulario de las áreas, y un auxiliar le acompaña en el comedor.
- En Matemáticas, adaptación no significativa: problemas de una operación con guía visual paso a paso.
- En Lengua, adaptación significativa: Iker presenta su plano favorito con diapositivas y su comunicador, tras un breve ensayo fuera del aula.

Seguimiento: se registran sus peticiones espontáneas. Al terminar cada sesión, el docente pregunta *«¿qué te ha ayudado?»* e Iker señala *«dibujos / paso a paso»*.

1.5. El tema en el currículo

- **Objetivos de etapa:**
  - En Infantil: ***«desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión»*** (*Real Decreto 95/2022*, artículo 7).
  - En Primaria: ***«desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas»*** (*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 (Infantil) y Lengua Castellana y Literatura (Primaria).
-

Competencias específicas y criterios de evaluación:

- En Infantil, la competencia específica 1: ***«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»***. Su 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»***.
- En Primaria, la competencia específica 3: ***«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»***.

- **Saberes básicos:** en Infantil, las convenciones del intercambio (*escucha activa, turnos*); en Primaria, la interacción oral y la cortesía lingüística.
- **Evaluación:** global, continua y formativa en las dos etapas, conforme a *[cita aquí la norma de evaluación de Educación Infantil o de Educación Primaria de tu comunidad autónoma, según la etapa del alumno]*. Se basa en la observación, listas de control y portfolio. Quien usa SAAC demuestra lo aprendido con su sistema.

Este tema completa el dedicado a la identificación de las necesidades educativas especiales de este alumnado y enlaza con el de los sistemas alternativos de comunicación.

2. Organización de la respuesta educativa

2.1. Escolarización inclusiva

Según la *LOMLOE* (artículo 74), la escolarización de este alumnado se rige por los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación y accesibilidad universal. Otras normas refuerzan este enfoque:

- La *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, hecha en Nueva York el 13 de diciembre de 2006, exige en su artículo 24 un sistema inclusivo con **ajustes razonables**.
- El artículo 18 del *Real Decreto Legislativo 1/2013*, en la redacción de la *Ley 4/2026, de 1 de octubre*, establece que la escolarización en centros de educación especial sea **excepcional y motivada**.
- La disposición adicional cuarta de la *Ley Orgánica 3/2020* prevé un plan para que, en diez años, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios, y para que los de educación especial actúen como **centros de referencia y apoyo**.

Como defiende **Echeita (2006)**, incluir no es sumar apoyos aislados, sino transformar la cultura del centro.

Tras la evaluación psicopedagógica, el dictamen propone la modalidad, oída la familia y según *[cita aquí la norma de inclusión educativa de tu comunidad autónoma]*:

1. **Centro ordinario con apoyos**: opción preferente.
2. **Aula especializada en centro ordinario**, con participación en el grupo de referencia (*patio, música, proyectos*).
3. **Escolarización combinada** entre un centro ordinario y uno de educación especial.
4. **Centro de educación especial**: excepcional y motivada.

2.2. Organización del centro, los espacios y los tiempos

- **Documentos:** el proyecto educativo fija un SAAC común; el plan de atención a la diversidad recoge medidas y apoyos; el plan de acción tutorial, la sensibilización.

- **Espacios:** la **enseñanza estructurada** del programa TEACCH de **Schopler** y el PEANA de **Tamarit** organizan zonas fijas y señalizadas, con un área de transición. Los **recreos inclusivos** ofrecen juegos guiados.
- **Tiempos:** agenda visual y aviso de los cambios con una tarjeta de «*cambio*».
- **Agrupamientos:** grupo heterogéneo, parejas de apoyo y pequeño grupo flexible.
- **Recursos por tipos:**
  - manipulativos (*cajas de trabajo con principio y fin, objetos reales*);
  - cotidianos (*fotos de rutinas, menú del comedor con pictogramas*);
  - digitales (*comunicador en tableta, pictogramas de ARASAAC, robot de suelo*).

2.3. Recursos personales y funciones del docente de PT

El tutor coordina a PT, a Audición y Lenguaje, a orientación y al personal de atención educativa complementaria. Las funciones del docente de PT son:

- colaborar en la evaluación psicopedagógica;
- intervenir sobre todo en **docencia compartida** dentro del aula; fuera de ella, solo cuando esté justificado y conectado con el aula;
- participar en la elaboración y el seguimiento de las adaptaciones;
- elaborar materiales y apoyos visuales;
- asesorar al profesorado y a las familias.

2.4. Metodología: principios, modelos y metodologías de aula

La intervención se guía por estos principios:

- estructurar y anticipar;
- dar **apoyo visual** a lo oral;
- aplicar el **aprendizaje sin error** y retirar las ayudas poco a poco (*encadenamiento hacia atrás*);
- aprovechar la **enseñanza incidental** en contextos naturales;
- partir de los intereses del alumno;
- responder a todo intento comunicativo.

Modelo	Autor	Aportación
TEACCH	**Schopler**	Enseñanza estructurada: espacios, agendas y sistemas de trabajo
PECS	**Bondy y Frost (1994)**	Intercambio de imágenes en seis fases para iniciar la comunicación
Habla signada	**Schaeffer, Musil y Kollinzas (1980)**	Habla y signo simultáneos, sin exigir intención previa
SCERTS	**Prizant et al. (2006)**	Comunicación social y regulación emocional
Modelo Denver	**Rogers y Dawson (2010)**	Intervención temprana naturalista basada en el juego
Historias sociales	**Gray**	Relatos breves que explican una situación social

Hume et al. (2021) identifican 28 prácticas basadas en la evidencia, entre ellas los apoyos visuales y la mediación entre iguales. En el aula se combinan con:

- **aprendizaje cooperativo** (**Johnson y Johnson**), con roles visuales en el equipo (*el guardián del turno lleva una tarjeta*);
- **rincones** señalizados con pictogramas, entre ellos un rincón de calma;
- **aprendizaje basado en proyectos**, con el interés del alumno como motor (*trenes en 3.º*).

Las **conductas desafiantes** se abordan con **análisis funcional** y **apoyo conductual positivo**. Se enseña una alternativa (*pedir «descanso» con un pictograma*) en lugar de aislar al alumno. La **metacognición** se trabaja con autoinstrucciones visuales y con la pregunta *«¿cómo lo has conseguido?»*.

No me caso con un único modelo: combino la estructura de TEACCH con el enfoque naturalista de Denver. Una agenda que nunca se retira genera dependencia; por eso valoro cada apoyo por su efecto en la participación real.

2.5. Colaboración con la familia

La familia usa el mismo SAAC y las mismas rutinas en casa. Propongo un **cuaderno viajero de doble dirección** con fotos y pictogramas, y una reunión trimestral con el tutor para revisar juntos la adaptación.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE · UN FICHERO DE JUEGOS PARA UN PATIO DE TODOS (2.º DE PRIMARIA, 7 AÑOS)

Contexto: grupo ordinario de 2.º. Leo tiene necesidades educativas especiales asociadas a TEA, usa frases cortas y pictogramas, y en el recreo suele quedarse solo. La tutora y el docente de PT trabajan en docencia compartida durante seis sesiones.

Reto: *«Algunos compañeros se quedan sin jugar porque no entienden las reglas. ¿Creamos un fichero de juegos que todos podamos entender?»*

Referentes curriculares:

- **Competencia clave:** CCL, CPSAA y competencia digital (**CD**).
- **Área de referencia:** Lengua Castellana y Literatura.
- **Competencias específicas y criterios de evaluación:** competencia específica 3 (citada en el apartado 1.5).
  - Criterio 3.1: ***«Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada, ajustando el discurso a la situación comunicativa y utilizando recursos no verbales básicos»***.
  - Criterio 3.2: ***«Participar en interacciones orales espontáneas, incorporando estrategias elementales de escucha activa y de cortesía lingüística»***.
- **Saberes básicos:** interacción oral, escucha activa y cortesía lingüística.

Fases:

1. **Activación:** miran fotos del patio y se preguntan por qué algunos no juegan.
2. **Exploración:** cada alumno pregunta en casa por un juego de su familia y el grupo elige cinco.
3. **Elaboración:** en equipos cooperativos con roles (*secretario, ilustrador, portavoz, guardián del turno*) crean fichas con pictogramas de ARASAAC. Leo es el «probador»: si él entiende la ficha, vale.
4. **Aplicación:** cada equipo explica su juego y lo estrena en el recreo.
5. **Reflexión:** responden a *«¿cómo supisteis que la ficha se entendía?»*; Leo lo cuenta con *«yo / probar / jugar»*. El fichero viaja a cada casa.

Evaluación: escala de observación (*pide turno, explica los pasos, escucha*), rúbrica de la explicación oral y registro anecdótico del recreo. Para Leo, los indicadores de su adaptación (*pide unirse a un juego con un pictograma en dos recreos*).

Medidas de DUA:

- **Implicación:** agenda de cada sesión, elección del juego y rincón de calma.
- **Representación:** pictogramas, demostración real y vídeo corto.
- **Acción y expresión:** explicar hablando, señalando, dramatizando o con el comunicador.

3. Innovación educativa

- **Neurodiversidad y enfoques afirmativos.** El término, acuñado por **Singer (1998)**, entiende el autismo como una forma distinta de funcionamiento. Las conductas autorregulatorias inocuas se respetan y no se fuerza el contacto ocular. *Ejemplo: en 3.º de Primaria, el alumno decide cuándo usar los auriculares y si expone hablando o con el comunicador.*
- **Intervención mediada por iguales.** Compañeros formados como mediadores multiplican las ocasiones de interacción (**Hume et al., 2021**). *Ejemplo: en 5 años, dos «compañeros de juego» enseñan a un amigo a pedir turno en el tobogán con una tarjeta.*
- **Tecnología accesible.** Comunicadores en tableta y robótica para trabajar turnos y secuencias. *Ejemplo: en 1.º de Primaria, la pareja programa un robot de suelo con tarjetas de flechas y pide el turno con un pictograma.*
- **DUA.** Las Pautas DUA 3.0 (**CAST, 2024**), con sus tres principios (*implicación, representación, y acción y expresión*), planifican la accesibilidad desde el inicio. *Ejemplo: en 4 años, el cuento se ofrece narrado, con pictogramas y con objetos reales, y cada niño lo vuelve a contar hablando, señalando o manipulando.*

Este enfoque responde a la **Agenda 2030**:

- **ODS 4**, metas 4.5 (*acceso igualitario de las personas con discapacidad*) y 4.a (*instalaciones adaptadas*);
- **ODS 10**, de reducción de las desigualdades;
- **ODS 3**, por el bienestar del alumnado.

4. Conclusión

- El TEA es un espectro heterogéneo centrado en la comunicación social y la flexibilidad. Toda adaptación parte de la evaluación psicopedagógica y de las fortalezas del alumno.
- Las medidas forman un continuo: primero el DUA; después, el acceso y las adaptaciones no significativas; solo si hace falta, las significativas, que priorizan y reformulan antes de eliminar.
- La respuesta estructura espacios y tiempos, anticipa, apoya visualmente y prioriza la escolarización ordinaria.
- El equipo y la familia deciden y revisan juntos.

Cada vez que preparo una adaptación cambio la pregunta: no me pregunto qué no puede hacer el alumno, sino qué tendría que cambiar el aula para que pudiera hacerlo. A menudo, la agenda que pego en una mesa acaba usándola toda la clase. Mi compromiso es que cada adaptación sea un puente hacia el grupo y no un camino paralelo.

5. Bibliografía / webgrafía comentada

- **American Psychiatric Association (2013)**. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Editorial Médica Panamericana (ed. en español, 2014). Criterios diagnósticos y grados de apoyo del TEA.
- **Echeita, G. (2006)**. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea. La inclusión como transformación de la cultura del centro.
- **Frith, U. (1989)**. *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Alianza Editorial (ed. en español, 1991). Teoría de la coherencia central débil.
- **Rivière, A. y Martos, J. (Comps.) (1997)**. *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*. IMSERSO. Incluye el Inventario de Espectro Autista.
- **Rogers, S. J. y Dawson, G. (2010)**. *Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo*. Autismo Ávila (ed. en español, 2015). Intervención temprana naturalista.

Otros recursos:

- **ARASAAC (arasaac.org):** pictogramas de libre uso para agendas, tableros y SAAC.
- **Confederación Autismo España (autismo.org.es):** guías para docentes y familias.
- **CAST (udlguidelines.cast.org):** Pautas DUA 3.0.

oposiciones.BE INFANTIL, PRIMARIA Y TODAS SUS ESPECIALIDADES