



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PRAGMÁTICA
PARA LA MEJORA DE LA COMUNICACIÓN
SOCIAL EN UN CASO DE TEA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

CURSO ACADÉMICO 2024/2025

Presentado por Lucía Revuelta Herrero

Grado de Educación Primaria – Mención en Audición y Lenguaje

Tutelado por Amândio Daniel Pinto

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo principal diseñar una propuesta de intervención pragmática para mejorar la comunicación social en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Para ello, se realiza una búsqueda de información teórica centrada en el TEA y el componente pragmático. Además, se analiza cómo se presentan las posibles dificultades que surgen a partir de la alteración en esta dimensión, reflexionando sobre cómo afecta al lenguaje y comunicación e interacción social en diferentes contextos. Seguidamente, se revisan cuáles son las técnicas y propuestas prácticas de intervención más eficaces para trabajar en esta mejora. Para finalizar, a partir de este análisis se elabora una propuesta didáctica dirigida a un alumno que presenta TEA en la etapa de Educación Primaria, con el fin de desarrollar habilidades sociales y comunicativas. Cabe mencionar que, esta propuesta didáctica no se ha llevado a la práctica, aunque se ha diseñado un sistema de evaluación denominado “Plan de Trabajo” que permite valorar los objetivos planteados.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, competencia pragmática, comunicación social, inclusión, Educación Primaria.

Abstract

The following dissertation is mainly aimed to design a pragmatic intervention's proposal to improve the social communication in children with Autism Spectrum Disorder. For this purpose, the dissertation conducts a teoric information's research focused on ASD and the pragmatic component. Furthermore, it analyzes how the possible difficulties that issue from this dimension's alteration arise while reflecting on the way it affects language, communication and social interactions in different contexts. Next, there is a review on which are the more efficient techniques and the intervention's proposals to work on this improvement. Lastly, from this analysis it is developed an educational proposal directed towards a student with ASD during their elementary education in order to develop social and communicative skills. Although this educational proposal hasn't been put into practice, it has been designed an evaluation system named “Work's Plan” which allows to assess the layed out goals.

Key words: Autism Spectrum Disorder, pragmatic competence, social communication, inclusion, Elementary Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO	6
3. OBJETIVOS.....	8
4. MARCO TEÓRICO	9
4.1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	9
4.1.1. Evolución y conceptualización.....	9
4.1.2. Características	11
4.1.3. Dificultades en la comunicación y lenguaje e interacción social	13
4.2. PRAGMÁTICA	15
4.2.1. Conceptualización	15
4.2.2. Tipos y características	16
4.3. RELACIÓN ENTRE EL TEA Y LA PRAGMÁTICA.....	18
4.3.1. Contextualización.....	18
4.3.2. Teorías explicativas	18
4.4. PAUTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	22
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	24
5.1. DESCRIPCIÓN DEL CASO	24
5.2. OBJETIVOS	25
5.3. COMPETENCIAS	26
5.4. CONTENIDOS	26
5.5. METODOLOGÍA	27
5.6. RECURSOS DIDÁCTICOS	28
5.7. TEMPORALIZACIÓN	29
5.8. SESIONES Y ACTIVIDADES	30
5.8. EVALUACIÓN	37
6. CONCLUSIONES.....	38
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
8. ANEXOS	45

1. INTRODUCCIÓN

La elección del tema para el presente Trabajo de Fin de Grado surge de la importancia del componente pragmático, relacionado concretamente con el uso del lenguaje y la comunicación, ya que es necesario para establecer interacciones sociales. Habitualmente, recibe poca atención en el ámbito educativo y suele ser uno de los componentes del lenguaje que menos se trabaja. Este interés personal se debe a la formación universitaria recibida en la mención “Audición y Lenguaje”. En concreto, en una de las asignaturas se desarrollaron los aspectos pragmáticos en personas con Trastorno de la Comunicación Social (TCS) y Trastorno del Espectro Autista (TEA). El TCS se incluye en el DSM-5¹ y se caracteriza por dificultades persistentes en el uso de la comunicación social, diferenciándose del TEA por la ausencia de intereses restringidos y estereotipias (Martínez Alonso et al, 2015). Es por ello por lo que, al estudiar y conocer lo que supone una alteración en esta dimensión, me parece interesante reflexionar sobre su impacto educativo e investigar y analizar qué técnicas y propuestas prácticas son las más adecuadas para su aplicación en el aula.

Desde un enfoque académico, este componente está afectado, significativamente, en personas con Trastorno del Espectro Autista. Las principales dificultades, entre otras, se manifiestan en relación con la comunicación social y el uso incorrecto del lenguaje en diferentes contextos. Estas afectaciones repercuten a nivel personal y en su adaptación al entorno social y escolar.

Respecto al ámbito educativo, se considera fundamental abordar actividades en las aulas, referidas a esta competencia lingüística, incluso desde edades tempranas, ya que para tener una vida plena es necesario establecer relaciones interpersonales, y a su vez, es imprescindible la comunicación. El centro educativo es un espacio donde se aprende y se socializa, así que por esta razón resulta importante diseñar y llevar a cabo sesiones que favorezcan un uso adecuado del lenguaje en contextos cotidianos.

¹*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, traducido al castellano “Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales”.*

Trabajar sobre el lenguaje funcional y social no solo es un aspecto positivo a nivel personal para el alumnado con TEA, sino también beneficioso para la convivencia en el aula y, en general, tanto dentro como fuera del centro escolar.

El problema detectado se debe, por un lado, a la carencia de propuestas didácticas en las aulas relacionadas con la competencia pragmática; y por otro, a la escasa formación del docente en este ámbito, lo que dificulta la organización y planificación de sesiones. En esta línea, la diversidad lingüística en los centros educativos complica las normas pragmáticas entre diferentes culturas, pues requiere enfoques pedagógicos adaptados a esta complejidad (Moyó et. Al 2024). Asimismo, es necesario que las generaciones que estamos preparándonos hoy en día valoremos la importancia de estos aspectos, asumiendo así la responsabilidad de formarnos y formar a nuestros alumnos en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

Por todo lo mencionado anteriormente, el presente proyecto investiga y analiza la relación entre el TEA y la competencia pragmática. Para ello, es necesario identificar y abordar las dificultades en el uso del lenguaje y, por consecuencia, en los actos comunicativos y en la interacción social.

Para conseguir esta finalidad, el planteamiento que se ha adoptado es el siguiente: en primer lugar, se tienen en cuenta todos los aspectos burocráticos pertinentes, relacionando las competencias del Grado en Educación Primaria con el Trabajo de Fin de Grado; en segundo lugar, se plantea una serie de objetivos generales y específicos que garantizan el éxito del tema propuesto; en tercer lugar, es imprescindible basarse en un marco teórico atendiendo al Trastorno del Espectro Autista (TEA) y a la competencia pragmática del lenguaje; por último, se diseña un plan de intervención, considerando: objetivos, competencias, contenidos, metodología, recursos didácticos, temporalización, sesiones y actividades y evaluación.

Como conclusión a este trabajo, se presenta una reflexión final, donde se analiza el grado de cumplimiento de los objetivos del trabajo (general y específicos), además de explicar cómo se puede dar continuidad a la temática de este trabajo de cara al futuro.

2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO

En este apartado se presentan las principales competencias generales que recoge el Grado de Maestra en Educación Primaria², estableciendo una relación con los objetivos del Trabajo de Fin de Grado:

- a) Capacidad de poseer y comprender conocimientos en el ámbito educativo, incluyendo conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

Esta competencia se vincula directamente con la búsqueda de información sobre el TEA, así como el análisis de la competencia pragmática asociado a dicho trastorno; ambos aspectos implicados con la comunicación social.

- b) Capacidad para aplicar conocimientos propios al trabajo o vocación de forma profesional y elaborar y defender argumentos y resolver problemas en relación con el ámbito educativo.

Esta competencia se refleja en la elaboración del plan de intervención, donde es necesario tener en cuenta qué técnicas y propuestas prácticas son las más efectivas para el refuerzo de la competencia pragmática en niños con TEA.

- c) Capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios, dentro del ámbito educativo, que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

Esta competencia se evidencia en la fase de análisis con respecto al TEA y habilidades pragmáticas, con el fin de detectar cuáles son los aspectos relacionados con las características y necesidades del alumno.

²Competencias extraídas de la Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro -o Maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid de 2010.

- d) Capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Esta competencia se manifiesta en la elaboración del TFG, en la fundamentación teórica y en la próxima defensa del trabajo dónde se expone y va dirigido a diferentes públicos.

- e) Capacidad para desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Esta competencia se basa en la realización autónoma del TFG, donde se investiga y se recopila información, a través de herramientas actualizadas, para la propuesta de intervención dirigida al alumnado que presenta TEA.

- f) Capacidad para desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesionales; potenciando la idea de educación integral, garantizando la igualdad efectiva, la accesibilidad universal y los valores propios democráticos y de la paz.

Esta competencia se relaciona con la implicación e inclusión de todo el alumnado para favorecer su participación, en el día a día, dentro del ámbito educativo desde una perspectiva que garantiza la igualdad efectiva.

3. OBJETIVOS

El objetivo general que se pretende alcanzar con la elaboración del presente Trabajo de Fin de Grado es el siguiente:

- 1) Diseñar una propuesta de intervención, en la etapa de Educación Primaria, enfocada en la competencia pragmática para favorecer la inclusión y las habilidades comunicativas, sociales y adaptativas de un alumno con TEA.

A continuación, se formulan los siguientes objetivos específicos:

- 1) Recopilar y sintetizar información sobre el TEA y sus dificultades en la comunicación y en la interacción social a partir de fuentes actuales.
- 2) Analizar teóricamente el componente pragmático del lenguaje, observando su relevancia en el desarrollo comunicativo y social del TEA.
- 3) Profundizar cómo se relaciona la competencia pragmática con el TEA, a partir de las principales dificultades comunicativas y la comprensión de las teorías explicativas.
- 4) Fundamentar y utilizar técnicas y propuesta prácticas de intervención para el fomento de la competencia pragmática en el alumno con TEA en el entorno educativo.
- 5) Diseñar un plan de intervención estructurado en sesiones y actividades adaptadas a las necesidades del alumnado con TEA con el fin de potenciar sus habilidades comunicativas y sociales dentro del entorno escolar.
- 6) Elaborar un sistema de evaluación para la propuesta de intervención que permita valorar adecuadamente los resultados obtenidos por parte del alumno tras la implementación de sesiones y actividades.
- 7) Reflexionar sobre la importancia de la coordinación con el entorno escolar y el personal docente.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

4.1.1. Evolución y conceptualización

En este apartado se lleva a cabo una revisión bibliográfica sobre el TEA, en la que se contrasta la evolución del concepto y las diferentes aportaciones de autores y fuentes oficiales.

Salazar y Treviño (2024) indican que el término de autismo ha evolucionado a lo largo del tiempo en cuanto a; la perspectiva de la población, los criterios diagnósticos y la manera de abordarlo en los centros educativos.

En este sentido, los dos autores que aportan las primeras descripciones corresponden a las publicaciones de Leo Kanner y Hans Asperger. Por un lado, el término “autismo” lo introduce Kanner que, en 1943, publica un artículo fundacional sobre lo que se conoce actualmente como TEA, titulado: “Autistic disturbances of affective contact”. Por otro lado, Asperger publica en alemán observaciones similares a las de Kanner un año más tarde (1944). Los dos aspectos que destacan en sus aportaciones son la precisión y minuciosidad de sus artículos y la comprensión hacia los niños diagnosticados de psicopatía autística (Artigas-Pallares y Paula, 2012).

Más adelante, otro autor como Bruno Bettelheim, relaciona los síntomas del autismo con su estancia en el campo de concentración, debido al aislamiento y negación del mundo. Sus teorías se difunden a partir de la publicación del libro “The empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self”. Además, Bettelheim propone profundizar en el enfoque psicoanalítico incorporando otras teorías como la “Epistemología Genética” del autor Jean Piaget. Su principal objetivo es comprender el autodesarrollo, o su ausencia en los niños autistas (Artigas-Pallares y Paula, 2012).

Tras las aportaciones previas sobre el TEA, se establecen categorías más específicas y precisas. En esta línea, se conceptualizan los trastornos mentales y, en ellos, se establecen criterios diagnósticos en los manuales elaborados por la OMS³, ICD⁴ y DSM. En relación con lo mencionado, el término “autismo” se actualiza con más precisión en las diferentes versiones del DSM (Artigas-Pallares y Paula, 2012).

Otra contribución de este concepto es de Lorna Wing y Judith Gould, quienes proponen una nueva percepción del autismo a partir del DSM. Ambos defienden que existen diferentes grados, de menor o mayor gravedad, en relación con; la interacción social, la comunicación y las conductas rígidas y repetitivas. Por esta razón, consideran que el autismo es parte de un continuo, y que los distintos tipos de categorías que se describen no son precisos ni tendrían que dividirse (Artigas-Pallares y Paula, 2012).

Teniendo en cuenta la repercusión y evolución que ha experimentado el DSM, cabe destacar que, en su cuarta edición (DSM-IV), lo que hoy en día se cómo “Trastorno del Espectro Autista” se denomina bajo el término “Trastornos Generalizados del Desarrollo” (TGD). Dentro de éste, se establecen distintas categorías: Trastorno Autista, Síndrome de Asperger, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado y Síndrome de Rett (Artigas-Pallares y Paula, 2012).

En contraste con el DSM-IV, el DSM-5 sustituye el otro término, integra el concepto de autismo y lo unifica en una única categoría: Trastorno del Espectro Autista (TEA). A continuación, se define en base a cuatro criterios diagnósticos. Dentro de éstos, el “Criterio A” resulta importante en este trabajo, pues hace referencia a las “deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2022, p. 50).

Desde otra perspectiva cultural, es interesante mencionar cómo otro aspecto asociado con el TEA se constata en un personaje histórico ilustre: es el caso del libro anónimo “Las florecillas de San Francisco”.

³*Organización Mundial de la Salud.*

⁴*International Classification of Diseases, traducido al castellano “Clasificación Internacional de Enfermedades.*

Al Fraile Junípero Serra se le atribuyen rasgos de pacientes con TEA, como, por ejemplo: incapacidad para captar las claves sociales y el lenguaje pragmático, dificultad para interpretar la intencionalidad del comportamiento de otros y limitaciones en el lenguaje no verbal (Aguila, 2021).

Adentrándose con la evolución en su conceptualización, El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por presentar dificultades en la comunicación social y manifestar patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (Martín, et al., 2022). En este sentido, Bonilla y Chaskel (2016) añaden esta definición al explicar que las personas con autismo presentan alteraciones cognitivas, en la percepción social, en las funciones ejecutivas y en el procesamiento de la información. Clínicamente, el TEA es de origen multifactorial. Se añade que, corresponde a un grupo heterogéneo y se manifiesta durante los primeros años de vida. Las características más significativas de este trastorno, en relación con la comunicación, son dificultades en la interacción social, déficit en lenguaje no verbal y limitaciones en habilidades sociales (Vázquez-Villagrán et al., 2017). A su vez, Busquets et al. (2018) señalan que el TEA es un trastorno psicobiológico de la intercomunicación, la interacción y la flexibilidad mental. En consecuencia, se considera como uno de los trastornos más graves, ya que afecta a todas las áreas de una persona.

4.1.2. Características

Tras revisar la evolución del concepto, es pertinente comentar las características del TEA en el ámbito educativo.

Los escolares que presentan Trastorno del Espectro Autista se clasifican dentro del grupo “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” (ACNEE). Es el Informe de Evaluación Psicopedagógica el que finaliza la valoración, considerando su inclusión o no inclusión dentro del grupo correspondiente. Además, este proceso se concreta en un documento correspondiente denominado “Dictamen de Escolarización”, donde se registran las medidas educativas (Consejería de Educación de Castilla y León, 2017).

Al mismo tiempo, El DSM-5 (2022) considera tres grados de gravedad dentro del Trastorno del Espectro Autista, en relación con la comunicación social y comportamientos restringidos y repetitivos.

Este trabajo se centrará concretamente en el ámbito de la comunicación social, pues todos los casos presentan dificultades en esta área, sin olvidarnos de que cada uno es único y con sus características particulares.

GRADO	NIVEL	COMUNICACIÓN SOCIAL
Grado 1	“Necesita ayuda”	Dificultad en la iniciación de interacciones sociales, incluso se aprecia poco interés
Grado 2	“Necesita ayuda notable”	Dificultades, además, en la comunicación verbal y no verbal. Problemas en interacciones sociales incluso con ayuda
Grado 3	“Necesita ayuda muy notable”	Dificultad, también, en la comunicación verbal y no verbal. Interacciones sociales muy limitadas

Tabla 1. Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista del DSM-5 (2022). Fuente: elaboración propia.

A continuación, los ejemplos que se exponen de cada nivel son extraídos del DSM-V. El “Grado 1”, corresponde a una persona que puede utilizar oraciones completas, pero es incapaz de mantener una conversación larga con otros sujetos. Los intentos de amistad suelen ser poco efectivos y excéntricos. El “Grado 2”, corresponde a una persona que utiliza frases simples con intereses especiales y su comunicación no verbal es excéntrica. El “Grado 3”, corresponde a una persona que utiliza un vocabulario ininteligible y emplea estrategias inusuales para comunicarse o interactuar socialmente cuando es necesario.

De forma sucesiva, se exponen las principales características y manifestaciones más relevantes del TEA referidas al “Criterio A” del DSM-5. Como se explicó previamente, este criterio hace referencia a las dificultades persistentes en el uso de la comunicación y en las interacciones sociales.

Las alteraciones de la comunicación y de la interacción social son generadas y prolongadas. A su vez, las dificultades, tanto verbales como no verbales, de la comunicación social se manifiestan según diferentes parámetros (edad, nivel intelectual, competencias lingüísticas). Son muchos los individuos que presentan deficiencias lingüísticas, incluyendo desde la ausencia total del habla (debido a alteraciones o déficits del lenguaje) hasta la escasa comprensión del habla de los demás.

También debe mencionarse la presencia de ecolalias⁵, del lenguaje poco natural o demasiado literal. Aunque las capacidades formales del lenguaje, como el vocabulario o la gramática, se mantengan intactas, el uso de éste en este trastorno sigue deteriorado en las interacciones comunicativas (DSM-5, 2022).

La capacidad para comunicarse socialmente y empatizar emocionalmente se ve afectada, sobre todo, en niños pequeños. El lenguaje normalmente es utilizado para demandar o clasificar más que para interactuar. En el caso de los adultos, esta alteración en la reciprocidad socioemocional se manifiesta en cuanto a la dificultad para comprender las señales sociales complejas (DSM-5, 2022).

Respecto a los comportamientos comunicativos no verbales, (gestos, movimientos corporales, expresiones fáciles) con el fin de interactuar con los demás, resultan atípicos. Las alteraciones de la atención compartida se reflejan en la dificultad para señalar con las manos, o bien en la incapacidad para seguir la mirada o las señales de otros (DSM-5, 2022).

Las limitaciones en las competencias sociales incluyen interacciones pasivas y limitadas con los demás. Estas carencias se manifiestan en la ausencia de juego simbólico compartido y en la dificultad de adaptarse a las normas del juego. De la misma manera, se relacionan con personas de diferentes edades u optan por realizar actividades en solitario. Aunque pueden mostrar interés en formar amistades, generalmente, no tienen una visión realista de lo que conlleva, lo que da lugar a amistades unilaterales o por intereses comunes (DSM-5, 2022).

4.1.3. Dificultades en la comunicación y lenguaje e interacción social

En el siguiente apartado, se presentan las manifestaciones más usuales en la comunicación y lenguaje e interacción social, referidas al TEA, en el contexto escolar. Sin embargo, no es necesario el cumplimiento de todas ellas (Federación Autismo Castilla y León, 2024).

⁵ Federación de Autismo de Madrid (2021): “Repetición de palabras, frases, monólogos o canciones que la persona con TEA ha escuchado anteriormente a otras personas”.

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	
CARACTERÍSTICAS	DIFICULTADES
Lenguaje literal	Comprender el sentido de las frases, metáforas, chistes, ironías...
	Comprender conceptos abstractos
	Detectar engaños y dobles sentidos
	Emplear diferentes expresiones para el contexto
Habilidades pragmáticas del lenguaje	Conversaciones recíprocas
	Temas de conversación, de interés
	Respetar los turnos de palabra
	Participación (silencio) o la verborrea
	Escuchar y comprender los comentarios de los demás
	Ofrecer datos específicos e irrelevantes
Lenguaje no verbal	Mantener el contacto ocular y/o contacto ocular inapropiado
	Emociones, expresividad fácil (guiño, sonrisa...) y gestos

Tabla 2. Dificultades del TEA en la comunicación y lenguaje de la Federación Autismo Castilla y León (2024). Fuente: elaboración propia.

INTERACCIÓN SOCIAL	
CARACTERÍSTICAS	DIFICULTADES
Reglas y normas sociales	Interés por los juegos y/o actividades propias de la edad
	Normas y reglas de juego
	Conductas de aproximación al grupo
	Distancia interpersonal (contexto e intimidad)
Falta de reciprocidad socioemocional	Comprensión de emociones elaboradas
	Reacciones emocionales y empatía
Escaso interés hacia los demás	Concepto de amistad
	Iniciar y mantener relaciones de amistad

Tabla 3. Dificultades del TEA en la interacción social de la Federación Autismo Castilla y León (2024). Fuente: elaboración propia.

4.2. PRAGMÁTICA

4.2.1. Conceptualización

La comunicación es un proceso complejo, que no se limita solamente a hablar y/o transmitir información, sino que implica; expresar ideas, opiniones, sentimientos y emociones, a través de un intercambio mutuo entre el emisor y el receptor (Gómez, 2016). En esta línea, se destaca que “la comunicación eficaz entre dos personas se produce cuando el receptor interpreta el mensaje en el sentido que pretende el emisor” (Barreto Pico, 2017, p. 473).

Teniendo esto en cuenta, para poder analizar las dificultades comunicativas que presenta el alumnado con TEA en el aula, resulta imprescindible comprender el significado de “pragmática”. Para ello, se ofrece primero una visión general al lenguaje, identificando sus principales dimensiones, entre las que se destaca: el componente pragmático.

El lenguaje es un instrumento básico e imprescindible del ser humano que sirve para comunicarse socialmente mediante signos orales y/o escritos. Además, es una herramienta implicada en el individuo que permite expresar y comprender; ideas, pensamientos, conocimientos y sentimientos. A partir de esta definición, se añade que el lenguaje es un sistema complejo que se centra en el estudio de las dimensiones del contenido, forma y uso. A su vez, dentro de cada uno de estos apartados, se incluyen diferentes componentes del sistema lingüístico (Gutiérrez-Fresneda, 2014). A continuación, se representan de manera visual en una tabla.

CONTENIDO	FORMA	USO
Semántica	Sintaxis Morfología Fonología	Pragmática

Tabla 4. Dimensiones y componentes del lenguaje de Gutiérrez-Fresneda (2014). Fuente: elaboración propia.

Es precisamente la dimensión del uso, en concreto, el componente pragmático, el que adquiere mayor importancia en este trabajo, ya que está directamente relacionado con la funcionalidad comunicativa en diferentes contextos y situaciones reales.

Dada su relevancia, es pertinente profundizar con mayor detalle en el concepto de pragmática. El objetivo es aportar distintas definiciones para ofrecer una visión más comparativa del concepto y poder contrastarlas.

Monfort (2004) define la pragmática como el uso social del lenguaje, centrado en la capacidad de comprender la intención del hablante y adaptar el discurso al interlocutor y según el contexto. En esta línea, De la Caridad Sánchez Herrera et. Al. (2019) añaden que la interacción verbal, la comunicación no verbal y la intención comunicativa constituyen el componente pragmático. Desde otra perspectiva más discursiva, la pragmática constituye el discurso como un componente dinámico y complejo donde se analiza los actos de habla (el significado del enunciado) (Cantalapiedra y Gámez, 2015). Desde un plano didáctico y educativo, la pragmática resulta esencial para analizar como los alumnos utilizan el lenguaje y ajustan el discurso en entorno sociales y académicos.

Esta capacidad implica gestionar el tono, la cortesía y las expectativas sociales en sus interacciones del día a día con el fin de desarrollar habilidades sociales e integrarse de manera exitosa en distintos contextos (Moyón-Coronel et al., 2024).

4.2.2. Tipos y características

Tras establecer diferentes perspectivas complementarias sobre la pragmática, es pertinente diferenciar los tres niveles más específicos donde ocurren realmente los intercambios comunicativos del hablante (Gallardo-Paúls, 2013).

NIVEL	DEFINICIÓN	CATEGORÍAS
Pragmática interactiva	El mensaje se dirige a un receptor, por lo que se centra en la toma de turno	Fluidez o agilidad del turno
		Participación conversacional
		Predictibilidad
		Gestualidad y mirada
		Prioridad y adecuación sociolingüística
Pragmática textual	Naturaleza gramatical del mensaje que emite el hablante y que exige cohesión y coherencia	Cohesión morfológica: agramatismos
		Cohesión sintáctica: paragramatismos
		Cohesión léxico-semántica
		Coherencia textual: gestión temática y superestructuras
Pragmática enunciativa	El enunciado es una acción que implica una intención comunicativa por parte del hablante	Actos de habla locutivos enunciativos y proposicionales, ilocutivos y no verbales
		Límite entre actos de habla: uso de pausas
		Autorrectificaciones conversacionales
		Inferencias trópicas o modismos
		Máxima de la cualidad, cantidad, manera, pertinencia...

Tabla 5. Niveles y categorías de la pragmática de Gallardo-Paúls (2013). Fuente: elaboración propia.

A continuación, se refuerzan los tipos y rasgos pragmáticos utilizando ejemplos de su uso adecuado e inadecuado con el fin de comprender cómo se aplican en situaciones reales. La profesora Lila Adana (2024) en una de las asignaturas de la mención en Audición y Lenguaje propone algunos ejemplos:

1) Uso adecuado de la pragmática

- a) Pragmática interactiva: durante una conversación en grupo, un niño espera educadamente su turno para hablar, escuchando activamente a los interlocutores y respondiendo adecuadamente a lo que dicen.
- b) Pragmática textual: un niño cuenta lo que ha hecho durante el día utilizando conectores temporales de forma organizada con cohesión y coherencia en su discurso.
- c) Pragmática enunciativa: en una conversación de amigos, uno de ellos utiliza el sarcasmo para expresar humor, reconociendo que su amigo entenderá la intención detrás de sus palabras sin necesidad de una explicación explícita.

2) Uso inadecuado de la pragmática

- a) Pragmática interactiva: un niño enseña con entusiasmo a otro un dibujo, esperando una respuesta por su parte. Sin embargo, éste continúa dibujando sin prestar atención ni reconocer la señal de compartir. Cuando ocurre esta situación, puede ser un problema en habilidades pragmáticas, ya que no hay una respuesta ni reconocimiento social en la situación.
- b) Pragmática textual: un niño quiere contar un cuento que le enseñaron en el colegio. Dice lo siguiente: “había una vez un perro. La tortuga fue al mercado. El gato se subió al árbol.” Las ideas presentadas no tienen una relación lógica entre sí, lo que dificulta la comprensión global del texto. No hay conectores temporales ni tampoco un orden.
- c) Pragmática enunciativa: un niño comenta su deseo de jugar al fútbol, a lo que su amigo responde: “está lloviendo”. El primer niño insiste en jugar y buscar una alternativa para continuar la interacción y conseguir su objetivo de juego: “llueve, pero podemos jugar dentro”. El primer niño hace una declaración con una intención específica de jugar, pero el segundo niño responde con una observación sobre el clima, sin reconocer la intención comunicativa del primer enunciado.

4.3. RELACIÓN ENTRE EL TEA Y LA PRAGMÁTICA

4.3.1. Contextualización

En el ámbito escolar, la competencia comunicativa requiere del conocimiento gramatical, pero también del uso adecuado y adaptado a diferentes contextos sociales. Esta función del lenguaje, reconocida, además, como competencia pragmática, resulta de gran interés al analizar y describir el perfil comunicativo de los niños con TEA.

Para comprender las dificultades pragmáticas en términos comunicativos respecto al Trastorno del Espectro Autista, es relevante definir qué implica la habilidad pragmática.

La competencia pragmática es la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación, por otro (Diccionario de ELE, citado en Verde Ruiz, 2015, p. 77).

Las dificultades pragmáticas están presentes en distintos trastornos, según la patología clínica y el perfil individual del niño. Estas dificultades, normalmente, se manifiestan en el uso eficaz del lenguaje respecto al plano social del sujeto, afectando al discurso o conversación en sus intercambios sociales. Asimismo, se observa un estilo participativo inadecuado en el aula, con limitaciones en la expresión de sus conocimientos, lo que da lugar a un bajo rendimiento académico y dificultades en el aprendizaje (Baixauli-Fortea et al., 2004).

4.3.2. Teorías explicativas

Después de introducir brevemente las dificultades pragmáticas que se manifiestan en alumnos con TEA, se considera útil profundizar en la comprensión de su origen y de sus limitaciones a partir de las teorías explicativas más relevantes. Estas teorías cognitivas facilitan la explicación de los problemas que presentan los niños con Trastorno del Espectro Autista, respecto al uso funcional del lenguaje en situaciones sociales.

En primer lugar, se reconoce la “Teoría de la Mente” (ToM) propuesta por Simon Baron-Cohen, Alan Leslie y Uta Frith en 1985 (Autismo la Garriga, 2021). Esta teoría hace referencia a la habilidad para comprender los comportamientos de los demás, lo que implica ser capaz de intuir sus conocimientos, intereses y creencias. Sin embargo, estos autores señalan que los niños con autismo tienen esta capacidad alterada y, por tanto, presentan graves dificultades para teorizar acerca de la mente de otras personas (Tirapu-Ustárroz et al., 2007). Además, la Teoría de la Mente comprende dos componentes: el primero, ofrece al niño la posibilidad de comprender que las personas se encuentran en el entorno y necesitan proponerse y alcanzar metas y, el segundo, el niño es capaz de representar actitudes y estados intencionales: fingir, creer, mentir, imaginar, desear... (Gómez, 2010).

Las alteraciones en el área social que presentan los niños con TEA suelen repercutir en dificultades y limitaciones relacionadas con la ToM.

CATEGORÍA	DIFICULTADES
Comprensión de intenciones y pensamientos	Percatar la intención de los demás
	Comprender de qué manera afectan sus conductas o comentarios en los demás
	Anticipar lo que otros piensen sobre el comportamiento de uno mismo
	Creencias falsas de verdaderas
Empatía y emociones	Empatía y emociones de otras personas
	Lenguaje corporal y gestos o intenciones
Comunicación e interacción social	Grado de interés del interlocutor del tema tratado
	Interacciones sociales: turnos y conversación
Comprensión del discurso implícito	Ironías, burlas, mentiras...

Tabla 6. Dificultades en la Teoría de la Mente en el TEA de ConecTEA (2021). Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, se destaca la “Teoría de la disfunción ejecutiva”, desarrollada por Pennington y Ozonoff en 1996; por Russel en 1997; entre otros (Autismo la Garriga, 2021). Para poder introducir el concepto de “disfunción”, es necesario explicar qué son las funciones ejecutivas previamente, para una comprensión más profunda.

Nesplora (2024) define las funciones ejecutivas como “un conjunto de habilidades cognitivas fundamentales que permiten planificar, organizar, resolver problemas, mantener la atención y controlar nuestras acciones”. Son funciones imprescindibles para conseguir un funcionamiento completo y adecuado en la vida cotidiana, además de en contextos que requieren una adaptación o flexibilidad cognitiva.

Según estudios neuropsicológicos, como consecuencia de cualquier daño o alteración en el lóbulo frontal, surge la disfunción ejecutiva. Ésta afecta de manera directa a los procesos mentales que permiten a un sujeto autorregular su conducta, planificar y organizar sus acciones, y en general, adaptarse al entorno (Autismoen vivo, 2021).

A continuación, se representan las dificultades vinculadas a la disfunción ejecutiva en el alumnado con TEA.

FUNCIONES EJECUTIVAS	DIFICULTADES
Planificación y anticipación	Organizar y anticipar tareas sin ayuda
Inicio y finalización de tareas	Decidir cuándo comenzar y finalizar una tarea sin apoyos visuales
Flexibilidad	Rigidez cognitiva y conductual para adaptarse a cambios y/o situaciones
Inhibición de respuesta	Pensar antes de actuar para no arrepentirse: regular y controlar comportamientos
Memoria de trabajo	Mantener la atención y analizar la información durante tareas: resolución de problemas y secuenciación

Tabla 6. Dificultades en la Teoría de la disfunción ejecutiva en el TEA de ConectEA (2021). Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, se incorpora la “Teoría de la coherencia central débil” introducida por Uta Frith en 1989 y Joliffe y Baron Cohen en 1999.

El término “coherencia central” hace referencia a la capacidad cognitiva del ser humano para procesar información y representarla e integrarla en un todo. Igualmente, es necesario encontrar un equilibrio que permita integrar la diversidad de información de manera coherente y organizada, con el fin de evitar el exceso de datos inconexos (Mentes Abiertas Psicología, 2023).

Mientras que las personas con un desarrollo neurotípico interpretan la información de manera global, las que presentan Trastorno del Espectro Autista focalizan su atención de forma fragmentada y detallada, en lugar de hacerlo conjuntamente. Desde esta perspectiva, surgen dificultades para sintetizar información y para adaptarse y desenvolverse en contextos e interacciones sociales. Esta falta de integración y procesamiento de la información da lugar a la “Coherencia Central Débil”. No obstante, cabe destacar que, las personas con TEA se consideran ágiles y rápidas en pruebas visuales relacionadas con la búsqueda de detalles (Contreras, 2019).

Asimismo, en Autismo la Garriga (2021) se mencionan dos aspectos clave (perceptual y conceptual) que sintetizan de manera concreta qué dificultades se manifiestan en relación con el procesamiento de la información en personas con TEA.

- 1) Perceptual: preferencia por la información local y no por la información global, es decir, se centran en los detalles, no en la totalidad.
- 2) Conceptual: dificultad en el procesamiento contextual y en el conocimiento previo de diferentes situaciones. Dificultades para comprender e interpretar contextos anteriormente conocidos.

En cuarto lugar, resulta útil aludir a la “Teoría de la empatía-sistematización formulada por Baron Cohen en el año 2009. Esta teoría señala que las personas con TEA encuentran dificultades en la comunicación y en las habilidades sociales debido a un déficit de empatía (E) (Martín Martín, 2015).

El autor Baron Cohen explica que hay cerebros excesivamente empáticos, pero con pocas capacidades de sistematización, y viceversa. Es el caso de las personas que presentan TEA, quien se sitúan mayoritariamente en el extremo sistemático, lo que conlleva que el área de la empatía resulte hipoactiva. No obstante, mediante una enseñanza estructurada y elaborada pueden aprender y desarrollar la “empatía cognitiva”. En esta línea, la “empatía afectiva” se complementa con la anterior, identificando si la reacción emocional es coherente con las vivencias de otra persona. Las personas con TEA, normalmente, prestan interés y atención a diferentes áreas relacionadas con: sistemas de colección, mecánicos, abstractos, naturales, sociales y motores. Además, cuando el entorno no es conocido, intentan imponer patrones de seguridad con el fin de sentirse tranquilos y pensar que controlan la situación (Autismo la Garriga, 2021).

4.4. PAUTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En este apartado se señalan algunas técnicas y propuestas prácticas que se consideran adecuadas y útiles para trabajar en la mejora de la competencia pragmática, concretamente, en niños con TEA dentro del ámbito escolar. Estas orientaciones permiten contextualizar qué tipo de actividades se pueden emplear para favorecer su comunicación e interacción social.

Por un lado, encontramos diversas técnicas de intervención que resultan eficaces para trabajar el componente pragmático. Seguidamente, se describen brevemente tres propuestas que permiten abordarlo desde diferentes enfoques.

Tal como se mencionó anteriormente, Lila Adana (2024) señala algunas técnicas relacionadas con la pragmática en la misma asignatura que se nombra previamente:

- 1) Terapia de juego dirigido: esta técnica fue nombrada por Landreth en 2002. Se centra en el juego como medio natural para aprender y expresarse. Mediante el juego, la maestra guía al niño en interacciones sociales estructuradas; modelando comportamientos comunicativos adecuados.
- 2) Entrenamiento en habilidades sociales: en esta técnica han participado en su desarrollo Bellack, Hersen y Kazdin en 1979. Se basa en la enseñanza de habilidades comunicativas, donde se aprende a iniciar y mantener conversaciones y responder a señales sociales. Para ello, se emplean actividades estructuradas y role-playing para practicar.
- 3) Enseñanza de la Teoría de la Mente: como se menciona anteriormente, Baron-Cohen, Leslie y Frith en 1985 contribuyen en el desarrollo de este enfoque. Para mejorar la comprensión de emociones e intenciones de los demás, se llevan a cabo actividades relacionadas con: narración de historias, observación de situaciones sociales, discusión de diferentes perspectivas... El objetivo es profundizar en la comprensión de las experiencias mentales de los demás.

Por otro lado, se reúnen una serie de propuestas de actividades orientadas, también, a las dificultades pragmáticas. Las tareas deben ajustarse y adaptarse al caso individual y basarse en una combinación de estrategias complementarias de forma progresiva.

A continuación, Monfort, Juárez y Monfort Juárez (2004) señalan algunas actividades representativas:

- 1) Juegos: interactivos, simbólicos con objetos, “competitivos”, el dibujo, videojuegos, de “suspensión”, colectivos de reglas y de simulación, teatro y dramatización.
- 2) Comprensión verbal: “¿A quién?” e interpretación del contexto, términos mentalistas en relación con procesos internos y significado y uso de fórmulas alusivas.
- 3) Funciones: lingüísticas (atención conjunta), informativa, hacer preguntas...
- 4) Comunicación referencial: proporcionar información específica donde se combinan el análisis del contexto y la información del interlocutor en función del objetivo de la actividad y de lo que ya sabe.
- 5) Humor e ironía: comicidad de situación, absurdos, chistes...
- 6) Normas y juicios morales.
- 7) El relato.
- 8) La argumentación.

Cabe destacar que, estas técnicas y propuestas se consideran recursos útiles para favorecer esta mejora, sin embargo, no todas se aplicarán, necesariamente, en su totalidad en la intervención didáctica posterior.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

Con el fin de contextualizar el diseño de esta propuesta de intervención, se presenta el caso ficticio de un alumno llamado Sergio diagnosticado de Trastorno del Espectro Autista. Este alumno tiene afectado especialmente el componente pragmático, por lo que muestra dificultades en habilidades sociales y comunicativas.

Sergio es un alumno de ocho años escolarizado en un centro ordinario en el curso de tercero de Educación Primaria. Está diagnosticado con TEA; “nivel 1” (DSM-5), por lo que requiere la necesidad de apoyos específicos para desenvolverse correctamente en situaciones comunicativas y sociales. En esta línea, resulta importante mencionar que, su competencia lingüística es funcional y adecuada a su edad y su nivel intelectual se sitúa dentro de la media esperada.

Desde el punto de vista de la comunicación, Sergio suele interpretar el lenguaje verbal de manera literal, manifestando dificultades en la comprensión de conceptos abstractos e inferencias y chistes, ironías o dobles sentidos; lo que complica la interpretación de significados no literales. Además, encuentra problemas habitualmente en la detección de engaños o intenciones implícitas en el lenguaje de otros compañeros, por lo que le cuesta adaptar sus expresiones al interlocutor y contexto.

En cuanto al uso de la pragmática, el alumno participa en conversaciones, pero lo hace aportando datos descontextualizados y no siempre respetando los turnos de palabra. Normalmente, interrumpe y cambia de conversación hacia temas de su interés, lo que supone que se pierda la escucha activa, la coherencia y el intercambio de respuestas.

Con respecto al lenguaje no verbal, Sergio mantiene el contacto ocular de manera inestable, desviando su mirada durante las interacciones. Los gestos que utiliza para expresarse son básicos y limitados, reflejando así su dificultad en la interpretación de éstos y emociones en los demás.

En referencia a la interacción social, se observa que el alumno muestra interés en relacionarse, pero el concepto de “amistad” para él es poco realista, pues no comprende que esa palabra implica empatía y reciprocidad, entre otras cosas. De hecho, suele interactuar solamente con aquellos niños con los que comparte mismos intereses o temas favoritos. En esta línea, si ese interés desaparece, Sergio seguramente se desentienda de la relación. No obstante, participa en actividades si están estructuradas, pero encuentra dificultades en las normas sociales y en las reglas no verbales de juegos. Además, el alumno en lugar de establecer una comunicación bidireccional mantiene un diálogo pasivo o unilateral donde presenta ausencias de intercambios de información.

5.2. OBJETIVOS

Para el diseño de esta propuesta de intervención, se pretende alcanzar un objetivo general que se desglosa en diferentes objetivos específicos:

- 1) Favorecer el desarrollo de la competencia pragmática para la mejora de habilidades comunicativas y sociales en un alumno con TEA, a través de una intervención educativa basada en sesiones y actividades adaptadas a sus necesidades e intereses.
 - a) Aplicar normas sociales básicas.
 - b) Reforzar la comprensión e interpretación de información de significados implícitos.
 - c) Estimular la reflexión, comprensión e interpretación del lenguaje verbal y no verbal en diferentes situaciones.
 - d) Adaptar el lenguaje a diferentes contextos y situaciones de manera adecuada, coherente y efectiva.
 - e) Fomentar habilidades sociales y normas de convivencia básicas mediante actividades lúdicas en entornos grupales con iguales.
 - f) Reforzar el uso pragmático del lenguaje a través de actividades y juegos, vinculados a situaciones reales y cotidianas.
 - g) Incorporar técnicas de intervención, recursos manipulativos, herramientas digitales, materiales didácticos y apoyos visuales.
 - h) Diseñar un sistema de evaluación para la propuesta de intervención.

5.3. COMPETENCIAS

En este apartado se tienen en cuenta las competencias, que se consideran pertinentes en referencia a esta propuesta de intervención, determinadas en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación de la Educación Primaria.

- 1) Competencia en comunicación lingüística (CCL): se considera clave para la mejora y producción del lenguaje tanto funcional como contextual. Además, las dificultades pragmáticas se manifiestan, en este caso, en la adaptación del discurso, la coherencia conversacional y la interpretación de mensajes no literales.
- 2) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): resulta fundamental, puesto que el alumno presenta dificultades en situaciones comunicativas y sociales y en la gestión de normas implícitas. Por ello, se pretende trabajar en el desarrollo de habilidades relacionadas con la autorregulación, la convivencia, la capacidad de flexibilidad, entre otras.
- 3) Competencia ciudadana (CC): es importante por su relación con el respeto de normas sociales y la participación cooperativa en actividades grupales. En esta línea, el alumno requiere apoyo para adaptarse y actuar de forma adecuada y con empatía en diferentes situaciones comunicativas.

5.4. CONTENIDOS

La intervención deber ser planificada y estructurada, por esta razón, se señalan los contenidos que se tendrán en cuenta para el desarrollo de las sesiones.

- 1) Normas sociales básicas: saludo y despedida, turnos de palabra, escucha, coherencia temática y conversacional...
- 2) Información de significados implícitos: chistes, ironías, dobles sentidos, inferencias, conceptos abstractos e intenciones comunicativas.
- 3) Lenguaje no verbal: gestos, expresiones faciales y emocionales, miradas, lenguaje corporal y espacio interpersonal.
- 4) El lenguaje y comunicación e interacción social en diferentes contextos y situaciones reales y cotidianos.
- 5) Habilidades sociales: cooperación, colaboración, participación, resolución de conflictos...
- 6) Normas de convivencia: respeto, escuchar a los demás, cuidar el material...

5.5. METODOLOGÍA

La metodología planteada para esta esta intervención se caracteriza principalmente por ser activa, flexible, inclusiva y personalizada, adaptada a las necesidades y dificultades del alumno.

Desde el punto de vista metodológico, se emplea un enfoque lúdico, funcional y comunicativo basado en el aprendizaje significativo de Ausubel (2002) donde se tiene en cuenta los conocimientos previos y los intereses del alumno (anotados previamente en una pequeña conversación inicial). De esta manera, se fomenta la motivación y la implicación de Sergio con el fin de garantizar el éxito de la intervención. Como complemento, es necesario el uso de técnicas específicas y métodos multisensoriales, que incluye: apoyos visuales, materiales manipulativos y/o recursos auditivos.

La maestra en Audición y Lenguaje actúa como guía y mediador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de sus funciones son: modelar conductas comunicativas, acompañar al alumno y adaptar y ajustar la actividad si lo quiere, ofrecer retroalimentación, observar y realizar anotaciones relevantes y evaluar el progreso del alumno. Además, en sesiones específicas, se le comentará a la tutora la posibilidad de invitar a un compañero del aula para que participe en las actividades relacionadas con situaciones comunicativas (juegos, conversaciones, paneles de turnos...), lo que ayudará a que la interacción sea más natural, espontánea y real.

El alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, participando y trabajando desde sus capacidades e intereses. En esta línea, cabe mencionar que, si surgen bloqueos y/o rechazos, es necesario reaccionar con flexibilidad para modificar la actividad o adaptar la intervención. De este modo, el entorno es accesible y tranquilo y está adaptado para facilitar y mejorar su comprensión, lenguaje y comunicación e interacción social.

La mayoría de las sesiones se desarrollarán dentro de la clase de apoyo para poder trabajar diferentes aspectos de manera individualizada. No obstante, algunas de éstas se realizarán dentro del aula habitual, extrapolando lo que el alumno ha aprendido a contextos reales con sus compañeros, fomentando así la inclusión. Para que esto suceda, es necesaria la coordinación con la otra tutora, de manera que se pueda planificar y adaptar actividades o momentos vinculados a la comunicación y lenguaje, promoviendo la participación del alumno TEA y garantizando su inclusión en el grupo.

La finalidad de esta propuesta es trabajar e insistir en la mejora de la competencia pragmática en diferentes situaciones comunicativas y sociales y reales. Aunque lo más importante es que el alumno se sienta integrado dentro del entorno escolar.

Adicionalmente, resulta relevante señalar los principios metodológicos establecidos en el Real Decreto 157/2022. Concretamente, se fomenta la inclusión y la flexibilidad de adaptación, teniendo en cuenta los ritmos, dificultades e intereses, en este caso, de Sergio. Igualmente, se promueve un aprendizaje significativo donde se transfieren los contenidos a situaciones reales y cotidianas, desarrollando su autonomía y participación.

5.6. RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos didácticos son clave para el desarrollo de las sesiones de intervención, pues facilitan la comprensión, resultan motivadores y favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos los materiales que se han seleccionado son visuales, estructurados, lúdicos y se adaptan a las características del alumno. Además, se ajustan a cada una de las actividades propuestas en las diferentes sesiones, teniendo en cuenta los objetivos y el nivel cognitivo, en este caso, de Sergio.

Entre ellos podemos encontrar diferentes: imágenes y pictogramas, pantallas digitales, tarjetas con dibujos, fichas de trabajo, juegos, materiales manipulativos, materiales lúdicos, materiales didácticos y materiales audiovisuales.

5.7. TEMPORALIZACIÓN

La intervención consta de seis sesiones, con una duración de cuarenta minutos, compuesta cada una por tres actividades y desarrolladas durante tres semanas (en los días: martes y jueves).

L	M	X	J	V	S	D
SEMANA 1						
1	2 SESIÓN 1	3	4 SESIÓN 2	5	6	7
SEMANA 2						
8	9 SESIÓN 3	10	11 SESIÓN 4	12	13	14
SEMANA 3						
15	16 SESIÓN 5	17	18 SESIÓN 6	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Tabla 7. Temporalización de la propuesta de intervención. Fuente: elaboración propia.

La duración de cada sesión se ajusta al tiempo habitual dentro del horario escolar. Asimismo, la frecuencia de trabajar dos sesiones por semana permite atender a las necesidades del alumno y establecer continuidad en el aprendizaje sin una sobrecarga.

Las sesiones se estructuran y organizan de manera progresiva, estableciendo una conexión entre unas y otras y siguiendo la misma secuencia en todas ellas. La secuencia, en todo caso, permite reforzar y repasar los contenidos trabajados y, sobre todo, adaptarse al ritmo del alumno.

5.8. SESIONES Y ACTIVIDADES

Para el diseño de esta intervención, se tiene en cuenta la estructura de una sesión logopédica, adaptada a una clase de Audición y Lenguaje. A continuación, se presenta en una tabla la estructura de la sesión donde se explica a qué hace alusión cada momento y cuál es su duración aproximada.

ÍTEMS	DURACIÓN (40 minutos)	DESCRIPCIÓN
1. Tiempo de acogida	3 minutos	Espacio cercano para conversar con el alumno y establecer vínculos afectivos
2. Presentación	3 minutos	Qué queremos trabajar y conseguir; se muestra el material didáctico, se presenta de manera general las actividades, se anticipa el tema...
3. Actividades	22 minutos	Realización y desarrollo de dos actividades
4. Elemento sorpresa	7 minutos	Realización y desarrollo de la tercera actividad, considerada dinámica, lúdica y motivacional
5. Fin de sesión	5 minutos	Conclusión: retroalimentación, aspectos positivos, valoración, mejoras, anotaciones...

Tabla 8. Estructura de la sesión. Fuente: elaboración propia.

Es relevante destacar que, antes de llevar a cabo la sesión, se señalan los objetivos específicos que se quieren conseguir, así como los contenidos que se van a desarrollar. A continuación, se procede a la implementación de cada una de las seis sesiones profundizando en sus apartados, con el objetivo de trabajar la competencia pragmática y mejorar la comunicación social del alumno con TEA.

SESIÓN 1	
Objetivos	Contenidos
1. Aplicar normas sociales básicas correctamente. 2. Utilizar recursos didácticos y apoyos visuales.	1. Normas sociales básicas: saludo y despedida, turnos de palabra, escucha, coherencia temática y conversacional...
Desarrollo (40')	
1. Tiempo de acogida (3')	Se recibe al alumno amablemente. Se le pregunta algo sencillo, por ejemplo, qué tal ha ido su día o qué ha hecho en el recreo.
2. Presentación (3')	Se explica qué se va a trabajar en el día de hoy, en este caso, “las normas sociales básicas” en una conversación. Se desarrolla brevemente la importancia que tiene: respetar los turnos de palabra, saber cómo saludar y despedirse en una conversación, escuchar; entre otras.
3. Actividades (22')	<p>Actividad 1 – En la primera parte, se presentan tarjetas con diferentes pictogramas relacionados con el saludo y la despedida (decir “hola”, mover la mano, chocar los cinco...). La maestra modela el pictograma y el alumno lo imita. Además, se puede explicar, si es necesario, la intención comunicativa de cada uno. En la segunda parte, se presentan otras tarjetas con diferentes pictogramas sobre “la secuencia básica de entrada al aula” (llegar al aula, saludar, dejar las cosas, sentarse y escuchar). Se encuentran desordenadas y el alumno debe ordenarlas y contar verbalmente la secuencia. Si lo requiere, la maestra puede intervenir ayudando (<i>Anexo I</i>).</p> <p>Actividad 2 – Se presentan tarjetas temáticas (comida, verano, navidad...). La maestra o el alumno eligen una tarjeta y se inicia una conversación relacionada con el tema escogido. Habla quien tenga la tarjeta y continúa el otro cuando se la pase. Si hay interrupciones, cambios de tema y/o no hay coherencia en el mensaje, se reconduce la conversación.</p>
4. Elemento sorpresa (7')	Actividad 3 – La maestra muestra al alumno una serie de tarjetas compuestas por preguntas específicas que ilustran acciones en forma de emoticono. Se elegirá una tarjeta aleatoriamente, se leerá y se interpretará con palabras y gestos. Las preguntas son variadas, así que en función de lo que indique cada una, se tendrán en cuenta diferentes aspectos de las normas sociales (<i>Anexo II</i>).
5. Fin de sesión (5')	Al finalizar la clase, se establece un espacio de cierre en el que se refuerza positivamente el trabajo realizado. Además, se puede hacer una recopilación breve sobre lo que se ha aprendido y/o las dificultades que han podido surgir. También, se realizarán las anotaciones oportunas sobre cómo ha transcurrido la sesión y para evaluar el progreso del alumno al final.

SESIÓN 2	
Objetivos	Contenidos
<p>1. Interpretar el lenguaje no verbal en diferentes situaciones cotidianas.</p> <p>2. Reconocer y relacionar expresiones emocionales no verbales.</p> <p>3. Utilizar recursos didácticos, visuales y digitales.</p>	<p>1. Lenguaje no verbal: gestos, expresiones faciales y emocionales, miradas, lenguaje corporal, espacio interpersonal...</p>
Desarrollo (40 minutos)	
1. Tiempo de acogida (3')	Se comienza la sesión con un recibimiento acogedor. Se pueden realizar preguntas relacionadas con lo que han hecho hoy en clase.
2. Presentación (3')	Se anticipa de manera general lo que se va a trabajar en esta sesión. Se puede enseñar el material de la primera actividad y, de paso, dar comienzo a ésta.
3. Actividades (22')	<p>Actividad 1 – Se muestran diferentes imágenes en la pizarra digital representadas por acciones donde se presentan gestos corporales y emociones. El alumno debe observar y describir cada una a partir de lo que ve, sin necesidad de interpretar el mensaje oculto. Si el alumno tiene dificultades para llevar a cabo la explicación, la maestra puede facilitar preguntas de apoyo en base a la imagen presente (por ejemplo: “¿sus ojos están abiertos?”, “¿con qué está el perro?”) (<i>Anexo III</i>).</p> <p>Actividad 2 – Se entregan diferentes fichas con los personajes de la película “<i>Inside Out</i>”: alegría, tristeza, ira, miedo, asco, ansiedad, envidia, aburrimiento y vergüenza. Cada uno aparece ilustrado con su expresión facial y el color que le caracteriza. El alumno tiene que escribir en cada ficha qué emoción representa ese personaje y describir brevemente una situación personal o inventada relacionada con esa emoción (por ejemplo: “me siento feliz cuando es mi cumpleaños porque tengo regalos especiales”). La maestra puede ayudar con preguntas del estilo (<i>Anexo IV</i>).</p>
4. Elemento sorpresa (7')	Actividad 3 – Se presentan tarjetas con distintas acciones y emociones y se colocan <i>boca abajo</i> . El alumno elige una al azar y la interpreta sin hablar, solamente con gestos y con el cuerpo. La maestra también puede participar, convirtiéndose en un juego de “adivanzas”: ambos deben intentar adivinar la acción y/o emoción que representa el otro.
5. Fin de sesión (5')	Para finalizar, se realiza una valoración sobre cómo ha ido la sesión; reforzando los aspectos positivos y comentando en qué se debe mejorar (si fuera necesario). Se señalan si los objetivos se han conseguido o qué dificultades se han observado para evaluar el progreso del alumno más adelante.

SESIÓN 3	
Objetivos	Contenidos
1. Interpretar correctamente información implícita. 2. Estimular el pensamiento reflexivo. 3. Emplear la técnica de intervención: “Teoría de la Mente”. 4. Utilizar recursos didácticos y apoyos visuales.	1. Información de significados implícitos: inferencias e intenciones comunicativas. 2. “Teoría de la Mente” como método enseñanza-aprendizaje.
Desarrollo (40 minutos)	
1. Tiempo de acogida (3´)	Se inicia la sesión con una bienvenida amable, donde el alumno se sienta cómodo y tranquilo. Se le pregunta, por ejemplo, sobre “qué ha hecho durante el día”.
2. Presentación (3´)	Se explica de manera breve y sencilla qué objetivos se van a trabajar en la clase hoy. Al mismo tiempo, para visualizar el proceso de la sesión, podemos mostrar el material que se va a utilizar.
3. Actividades (22´)	<p>Actividad 1 – Se muestran diferentes viñetas que representan diferentes escenas sociales. Además, se plantean dos preguntas: la primera “¿qué le habrá pasado?” y la segunda “¿qué hago yo?”. El alumno debe inferir qué está sucediendo y, después, proponer una solución que se ajuste a cada situación. Esta propuesta se basa en una actividad sobre la Teoría de la Mente recogida en “El Desván de J” (2025) (<i>Anexo V</i>).</p> <p>Actividad 2 – La maestra presenta una serie de imágenes referidas a diferentes situaciones en las que no se muestra de forma verbal ni explícita lo que ha pasado. A partir de las pistas visuales, el alumno debe deducir cuál de las dos opciones posibles de respuesta considera que es la correcta, justificando su elección si puede. La actividad se inspira en la propuesta de “El Desván de J” (2025), pero con otros ejemplos (<i>Anexo VI</i>).</p>
4. Elemento sorpresa (7´)	Actividad 3 – Se muestran unos dibujos incompletos obtenidos de la aplicación “Pinterest”. Estos dibujos representan escenas con personajes en distintas situaciones posibles, sin una intención totalmente específica. El alumno debe continuar y completar el dibujo a partir de las pistas visuales que observa (posturas, expresiones...) (<i>Anexo VII</i>).
5. Fin de sesión (5´)	Para finalizar la clase, se repasa con el alumno las actividades que se han realizado, reforzando el tipo de contenido que se ha mejorado o aprendido. Se aporta retroalimentación positiva y se puede anticipar información sobre lo que se va a hacer en la siguiente sesión.

SESIÓN 4	
Objetivos	Contenidos
1. Interpretar el significado implícito. 2. Comprender que algunos mensajes no deben interpretarse de forma literal. 4. Utilizar recursos didácticos y apoyos visuales.	1. Información de significados implícitos: chistes, ironías y dobles sentidos.
Desarrollo (40 minutos)	
1. Tiempo de acogida (3')	Se recibe al alumno amablemente. Se le pregunta algo sencillo, por ejemplo, qué asignaturas ha tenido en el día de hoy.
2. Presentación (3')	Se realiza una breve introducción destacando los aspectos de la sesión anterior, estableciendo una conexión con los que se trabajarán en ésta. Se puede añadir que hay situaciones y contextos que no deben entenderse literalmente, sino que tienen un mensaje oculto que pretenden expresar otra cosa.
3. Actividades (22')	<p>Actividad 1 – Se presenta una ficha con distintas frases. El alumno debe rodear con diferentes colores si el significado del mensaje se debe interpretar de manera literal o no. El mensaje que considere que no debe considerarse literal deberá ser explicado, señalando a qué hace referencia o qué significa. Ejemplos de frases: “qué pelota eres”, “mi prima es tu vecina”, “ponte las pilas”, “estás como una regadera”, “mañana tengo que ir al médico” ...</p> <p>Actividad 2 – A partir de tarjetas con imágenes se muestran diferentes situaciones acompañadas de frases irónicas. El alumno debe identificar el doble sentido del mensaje e interpretar y explicar qué es lo que se quiere comunicar realmente. Debe tener en cuenta que lo que se expresa verbalmente no refleja la realidad (<i>Anexo VIII</i>).</p>
4. Elemento sorpresa (7')	<p>Actividad 3 – La maestra organiza una actividad relacionada con chistes y bromas, especialmente pensadas en la edad y características del alumno. Se emplea una lista con chistes breves. Se escoge uno y se cuenta, intentando explicar después por qué es gracioso si el alumno tiene dificultades. La maestra puede participar también en la actividad, leyendo por turnos un chiste cada uno.</p> <p>En la misma línea, se presentan pequeñas historias con diálogos en los que un personaje utiliza una broma para provocar risa (Asociación Navarra de Autismo, 2013) (<i>Anexo IX</i>).</p>
5. Fin de sesión (5')	Se finaliza la sesión repasando con el alumno todos los aspectos que se han trabajado, destacando los puntos positivos e indicando qué se debe mejorar. La maestra realiza las anotaciones pertinentes para evaluar posteriormente el progreso del alumno.

SESIÓN 5	
Objetivos	Contenidos
1. Fomentar habilidades sociales mediante actividades participativas en el aula ordinaria. 2. Reforzar las normas básicas de convivencia. 3. Utilizar materiales manipulativos con un fin didáctico.	1. Habilidades sociales: cooperación, colaboración, participación, resolución de conflictos... 2. Normas de convivencia: respeto, escuchar a los demás, cuidar el material, levantar la mano...
Desarrollo (40 minutos)	
1. Tiempo de acogida (3´)	Se recibe al alumno de manera agradable. A continuación, se preparará la sesión de forma tranquila, mientras se le pregunta al alumno sobre qué ha hecho el fin de semana.
2. Presentación (3´)	La maestra explica de forma sencilla cuál será la dinámica de la sesión de hoy. Se anticipa, brevemente, que una de las actividades se realizará dentro del aula habitual con el resto de los compañeros.
3. Actividades (22´)	<p>Actividad 1 – Se presentan diferentes modelos visuales, adaptados al nivel del alumno, que deberán reproducirse utilizando los “policubos”, de forma colaborativa entre éste y la maestra. Antes de construir la figura, es importante planificar una estrategia (cómo se empieza, qué orden se sigue, quién coloca cada parte...). A continuación, se procede a reproducir el modelo mientras se coordinan y comunican, respetan los turnos y dialogan si surgieran dificultades (<i>Anexo X</i>).</p> <p>Actividad 2 – La maestra piensa en diferentes situaciones sociales que surjan dentro del aula del alumno. A continuación, se inventa una historia breve donde se reflejen escenas habituales, por ejemplo: alguien que necesita ayuda, alguien que no hace caso a las indicaciones del tutor, alguien que está hablando e interrumpe... El alumno debe analizar y reflexionar sobre cada situación y responder a una serie de preguntas propuestas por la maestra, por ejemplo: “¿qué está pasando?”, “¿qué debería hacer el otro compañero?”, “¿cómo actuarías tu?” ...</p>
4. Elemento sorpresa (7´)	Actividad 3 – Esta actividad se realiza tras una coordinación previa entre ambas maestras. A continuación, la maestra muestra un sobre que contiene retos escritos en tarjetas. Se explica a toda la clase que van a participar en un reto rápido por equipos para observar cómo resolverían y gestionarían una situación en concreta. Los grupos estarán formados por cinco personas, siendo guiado el alumno con TEA por otro compañero (si fuera necesario). Ejemplos de retos: cómo mediarían un conflicto sin discutir, cómo ayudarían a un compañero que tiene un mal día, cómo llegarían a un acuerdo al coincidir en la misma elección... Al final, un portavoz de cada grupo comparte en voz alta las alternativas y soluciones que han propuesto.
5. Fin de sesión (5´)	Se cierra la sesión con comentarios positivos sobre cómo se han coordinado entre todos los compañeros de cada equipo. La maestra anota los aspectos que considere relevantes acerca de las tres actividades que ha realizado el alumno.

SESIÓN 6	
Objetivos	Contenidos
<p>1. Reforzar el uso pragmático del lenguaje vinculados a situaciones reales y cotidianas.</p> <p>2. Adaptar el lenguaje a diferentes contextos de manera adecuada y coherente.</p> <p>3. Utilizar recursos didácticos, visuales y digitales.</p>	<p>1. El lenguaje y comunicación e interacción social en diferentes situaciones reales y cotidianas.</p>
Desarrollo (45 minutos)	
1. Tiempo de acogida (3´)	Se recibe al alumno de manera amigable con una breve conversación informal. Se comenta que más adelante un compañero de clase se unirá a la sesión para trabajar en una actividad de manera conjunta.
2. Presentación (3´)	Se explica qué aspectos se van a trabajar en la sesión, especificando que, según qué momentos y situaciones, hablamos y nos comportamos de una manera distinta.
3. Actividades (22´)	<p>Actividad 1 – Se presenta en la pizarra digital escenas ilustradas que representan situaciones concretas (un niño con un amigo en el parque, una mamá haciendo la compra con su hijo, un adolescente en una biblioteca...). Entre varias opciones de diálogos, el alumno elige cuál es la más acertada y acorde según el contexto. Se puede reflexionar entre la maestra y el alumno por qué una opción es más correcta que otra o qué aspectos se deben tener en cuenta.</p> <p>Actividad 2 – Se presentan diferentes tarjetas descritas con ejemplos de situaciones cotidianas inesperadas o incómodas (te ofrecen algo de comida que no te gusta, te invitan a jugar y no quieres, estás en una fila y alguien se cuele...). El alumno lee la tarjeta y debe explicar qué diría o qué haría en ese momento, buscando una respuesta adecuada por si en algún momento le sucede algo similar en un futuro, saber cómo actuar.</p>
4. Elemento sorpresa (7´)	Actividad 3 – Se incorpora un compañero de la clase para participar en esta actividad (tras la coordinación previa entre ambas maestras). Se presentan unas tarjetas con objetos, personajes o profesiones. Por turnos, jugarán a las adivinanzas usando tres pistas verbales o gestos. Uno habla o representa la escena y el otro es el que adivina, después, cambian los roles. Algunos ejemplos: “tengo poderes” (mientras hace como que vuela), un superhéroe. Podemos facilitar apoyos, como una lista de pistas, por si surgiesen dificultades.
5. Fin de sesión (5´)	Se comentan los logros y las posibles mejoras. Se valora cómo ha participado y cómo ha respondido a las actividades. Se destacan y se anotan los aspectos más relevantes en relación con el progreso del alumno.

5.8. EVALUACIÓN

La evaluación se considera una parte imprescindible en el proceso de intervención, ya que permite valorar si los objetivos propuestos han sido superados o no. Cabe destacar que, las sesiones diseñadas no se han llevado a la práctica en un contexto real, aunque es importante plantear un modelo de evaluación estructurado, basado en unos objetivos que respondan a las necesidades y dificultades del alumno.

Para ello, se utiliza un “Plan de Trabajo” que funciona como una rúbrica cualitativa en la que se incluye diferentes apartados. La maestra de AL diseña previamente los objetivos que debe alcanzar el alumno en cada una de las sesiones y planifica distintas actividades para cada uno de ellos. Al mismo tiempo que transcurren las sesiones, la maestra anota las observaciones pertinentes sobre el progreso del alumno y, una vez finalizadas todas ellas, se procede a evaluar cada objetivo, señalando en las casillas correspondientes si está “conseguido”, “no conseguido” o se encuentra “en proceso” (*Anexo XI*).

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo de Fin de Grado ha tenido como objetivo general el diseño de una propuesta de intervención pragmática orientada a la mejora de la comunicación social favoreciendo así la inclusión en un alumno que presenta Trastorno del Espectro Autista (TEA), concretamente, en la etapa de Educación Primaria. A continuación, se analiza el grado de cumplimiento del objetivo general y específicos, argumentando por qué se considera que se han logrado.

El objetivo general mencionado previamente se valora, propiamente, como logrado, puesto que se ha diseñado y desarrollado una propuesta de intervención estructurada en seis sesiones interrelacionadas y ajustadas a las características del alumno. Del mismo modo, las actividades se centran en fortalecer la competencia pragmática, lo que contribuye al aumento de habilidades comunicativas y sociales.

El objetivo específico “recopilar y sintetizar información sobre el TEA y sus dificultades en la comunicación y en la interacción social a partir de fuentes actuales” se ha llevado a cabo con éxito. En el marco teórico se han investigado y contrastado diferentes fuentes relacionadas con el Trastorno del Espectro Autista, abordando la evolución del concepto e incluyendo las características y dificultades manifestadas en la comunicación y lenguaje y en la interacción social.

El objetivo específico “analizar teóricamente el componente pragmático del lenguaje, observando su relevancia en el desarrollo comunicativo y social del TEA” se considera que se ha cumplido, ya que se ha revisado la base teórica de la pragmática y su vinculación con las limitaciones presentadas en el alumno con TEA. Asimismo, se han descrito los distintivos tipos y características, incluyendo ejemplos prácticos que hacen referencia al uso adecuado e inadecuado de estos componentes, lo que favorece la comprensión de cómo actuaría el alumno en diferentes situaciones.

El objetivo específico “profundizar cómo se relaciona la competencia pragmática con el TEA, a partir de las principales dificultades comunicativas y la comprensión de las teorías explicativas” se ha alcanzado adecuadamente, dado que se ha detallado en la relación de ambos aspectos analizando las dificultades que puede presentar un caso como es el del alumno presente. Además, se incluyen las principales teorías explicativas relacionadas con el TEA, acompañadas de tablas teóricas y algunos ejemplos, lo que facilita la comprensión del origen de estas dificultades pragmáticas.

El objetivo “fundamentar y utilizar técnicas y propuesta prácticas de intervención para el fomento de la competencia pragmática en el alumno con TEA en el entorno educativo” se considera superado debido a que, se especifican distintas técnicas y estrategias de intervención sustentadas en diferentes autores. Cada una de éstas se basan en la pragmática, adaptándose a las necesidades comunicativas que presenta el alumno. En las sesiones se plantean actividades basadas y relacionadas con las técnicas y propuestas prácticas debido a su eficacia.

El objetivo “diseñar un plan de intervención estructurado en sesiones y actividades adaptadas a las necesidades del alumnado con TEA con el fin de potenciar sus habilidades comunicativas y sociales dentro del entorno escolar” se ha cumplido puesto que, la propuesta didáctica se estructura en seis sesiones, compuesta cada una por tres actividades, y se adapta principalmente al perfil del alumno. Las actividades son variadas, inclusivas y dinámicas, relacionándose todas ellas entre sí. Además, se incluyen distintos tipos de recursos y niveles de apoyo para que el alumno participe activamente y refuerce sus habilidades comunicativas y sociales.

El objetivo “elaborar un sistema de evaluación para la propuesta de intervención que permita valorar adecuadamente los resultados obtenidos por parte del alumno tras la implementación de sesiones y actividades” se valora como conseguido debido a que, se ha planteado un “Plan de Trabajo” basado en una rúbrica de carácter cualitativo, donde se valora el grado de cumplimiento de los objetivos, según tres criterios, tras el trabajo realizado en cada sesión por el alumno.

El objetivo “reflexionar sobre la importancia de la coordinación con el entorno escolar y el personal docente” se cumple parcialmente, ya que no se hace una mención en profundidad en el marco teórico. Sin embargo, el trabajo evidencia, a través de las sesiones, la necesidad de coordinarse tanto con entorno escolar como con el personal docente. En concreto, algunas de las actividades propuestas implican la colaboración y planificación conjunta de ambas maestras. Además, al final de cada sesión, se registran anotaciones sobre el progreso del alumno con ayuda de valoraciones compartidas entre la tutora y la maestra de Audición y Lenguaje.

Tras el análisis y desarrollo de este trabajo centrado en la competencia pragmática en el alumno con TEA y, a partir de las conclusiones obtenidas, se profundiza en la explicación de cómo se puede dar continuidad a esta temática frente a un futuro.

Como proyección futura, se considera pertinente ampliar, modificar y adaptar la aplicación de esta propuesta de intervención a otros casos de alumnos con TEA, teniendo en cuenta su nivel de afectación, con el fin de comprobar si resulta válida y efectiva. Igualmente, es interesante investigar y desarrollar un estudio a lo largo del tiempo, donde se valore de manera más precisa el impacto real de las sesiones tras su aplicación en las aulas, considerando y valorando los efectos y resultados obtenidos.

En esta línea, es imprescindible la coordinación y colaboración entre las especialistas en Audición y Lenguaje y Educación Especial, así como con los docentes y familias, comunicándose de manera conjunta sobre el seguimiento y progreso de los alumnos. De esta manera, el planteamiento y diseño de las sesiones contribuirán al desarrollo de actividades interrelacionadas y continuas para poder establecer una línea de intervención compartida entre profesionales.

Ante esta realidad, es necesaria una mayor formación del profesorado en este ámbito, puesto que la planificación y aplicación de intervenciones centradas en la pragmática en el TEA se observan limitadas actualmente. Por ello, una vez identificada la problemática, se debería empezar a buscar y proponer soluciones, de manera progresiva, que contribuyan a su mejora, aunque el proceso no sea sencillo debido a la influencia de múltiples factores.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. M., Rodríguez, M. F., y Moleiro, L. P. (2015, 25 septiembre). *Trastorno de la comunicación social (pragmático), nueva categoría diagnóstica DSM-5, consideraciones clínicas y diagnóstico diferencial a propósito de un caso*. <https://aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/95>
- Aguila, D. D. H. (2021). Trastorno del espectro autista. *Diagnóstico*, 60(3), 131-133. <https://doi.org/10.33734/diagnostico.v60i3.300>
- Artigas-Pallares, J., y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://doi.org/10.4321/s0211-57352012000300008>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2022). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) (5ª ed.).
- Asociación Navarra de Autismo. (2013). Trabajar bromas y sentido figurado. <https://autismonavarra.com/wp-content/uploads/2013/10/Trabajar-bromas-y-sentido-figurado.pdf>
- Autisme la Garriga. (2021). *Autismo*. <https://www.autisme.com/es/el-autismo/>
- Autismoenvivo. (2021, 19 diciembre). *Disfunción ejecutiva en niños con autismo*. <https://www.autismovivo.org/post/disfunci%C3%B3n-ejecutiva-en-ni%C3%B1os-con-autismo>
- Baixauli-Fortea, I., Roselló, B. y Miranda-Casas, A. (2004). Evaluación de las dificultades pragmáticas. Estudio de casos. *Revista de neurología*, 38(1), 69-79.
- Barreto Pico, M. A. (2017, 22 de agosto). Abordaje teórico sobre la comunicación y el trabajador social. *Dominio de las Ciencias*, 3, 470-487.
- Bonilla, M., y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Programa de educación continua en pediatría. Sociedad colombiana de pediatría*, 15(1), 19-29.
- Busquets, L., Miralbell, J., Muñoz, P., Muriel, N., Español, N., Viloca, L., y Mestres, M (2018). Detección precoz del trastorno del espectro autista durante el primer año de vida en la consulta pediátrica. *Pediatría Integral*, 2(105), 1-105.

- Cantalapiedra, Z. G. y Gámez, L. F. (2015). La pragmática, el análisis del discurso sociocultural y la narrativa en la enseñanza de la lengua inglesa. *Dialnet*, 15(51), 108-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5678445>
- ConecTEA. (2021, 3 de junio). *Teoría de la Mente y autismo*. <https://www.fundacionconectea.org/2021/06/03/teoria-de-la-mente-y-autismo/>
- Cosejería de Educación de Castilla y León. (2017). Instrucción de 24 de agosto de 2017 por la que se modifica la Instrucción de 9 de julio de 2015 sobre el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.
- Contreras, V. H. (2019). Interfaces gestuales: Herramienta innovadora para complementar el aprendizaje en niños con TEA [Tesis de especialización, Universidad Nacional de La Plata]. Sedici. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/78642>
- De la Caridad Sánchez Herrera, M., Pérez, A. L., y Paz, I. D. (2019). Caracterización del componente pragmático del lenguaje en educandos con retardo en el desarrollo psíquico. *Revista Científica UISRAEL*, 6(1), 53-68. <https://doi.org/10.35290/rcui.v6n1.2019.70>
- El Desván de J. (2025, 11 de mayo). *Teoría de la mente pragmática*. <https://eldesvandej.com/teoria-de-la-mente-pragmatica/>
- Federación Autismo Castilla y León. (2024). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*. Federación Autismo Castilla y León. https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2024/01/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf
- Federación Autismo Madrid. (2021, 26 julio). *¿Qué son las ecolalias?* Autismo Madrid. <https://autismomadrid.es/articulo-especializado/que-son-las-ecolalias/>
- Gallardo-Paúls, B. (2013, 7 de noviembre). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *CORE*. https://core.ac.uk/outputs/71015642/?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1

- Gómez, F. S. J. (2016). La comunicación. *Salus*, 20(3), 5-6.
- Gómez Echeverry, I. (2010 15 de julio). Ciencia cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 113-123.
- Junta de Castilla y León, Conserjería de Educación. (2022, 29 de septiembre). *Decreto 38/2022, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León* (BOCyL núm 190). *Boletín Oficial de Castilla y León*. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-38-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul>
- Martín del Valle, F., García Pérez, A., y Losada del Pozo, R. (2022). Trastornos del espectro del autismo. *Protoc diagn ter pediatr*, 1, 75-83.
- Martín Martín, N. (2015). *Conviviendo con el TEA en la comunidad educativa*. Zaguán. <https://zaguan.unizar.es/record/32585/files/TAZ-TFG-2015-3473.pdf>
- Mentes Abiertas Psicología (2023, 18 de mayo). *Coherencia central y autismo: teoría y aplicaciones*. <https://www.mentesabiertaspsicologia.com/blog-psicologia/coherencia-central-y-autismo-teorias-y-aplicaciones>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022, 2 de marzo). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (BOE núm. 52). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Monfort, M. (2004). Intervención en niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y la comunicación. *Revista de Neurología*, 38(1), 85-87.
- Monfort, M., Juárez Sánchez, y Monfort Juárez, I. (2004). *Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación: descripción e intervención*. Entha Ediciones.
- Moyón-Coronel, E. G., Montero-Ramírez, I. S., Briones-Suárez, K. B. y Aldean-Tumbaco, C. A. (2024). Pragmática y uso de lenguaje en estudiantes. *MQRInvestigar*, 8(2), 3944-3961. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.8.2.2024.3944-3961>
- Nesplora. (2024, 2 de mayo). Funciones ejecutivas: ¿qué son y cómo evaluarlas? <https://nesplora.com/funciones-ejecutivas-que-son-y-como-evaluarlas/>

- Orientación Andújar. (2025, 23 mayo). *Hacemos formas y dibujos con policubos*.
Orientación Andújar - Recursos Educativos.
<https://www.orientacionandujar.es/2025/05/23/hacemos-formas-y-dibujos-con-policubos/>
- Salazar, J. G., y Treviño, J. C. H. (2024). Evolución del Autismo: Un Recorrido Histórico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9346-9356.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de neurología*, 44 (8), 479-489.
- Universidad de Valladolid. (2010). *Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro -o Maestra- en Educación Primaria*.
- Vázquez-Villagrán, L. L., Moo-Rivas, C. D., Bautista E. M., Magriñá-Lizama, J. S., y Méndez-Domínguez, N. I. (2017, 27 de octubre). Revisión del trastorno del espectro autista: actualización del diagnóstico y tratamiento. *Rev Mex Neuroci*. 18(5), 31-45.
- Verde Ruiz, S. (2015). *El desarrollo de la competencia pragmática: aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=102025>

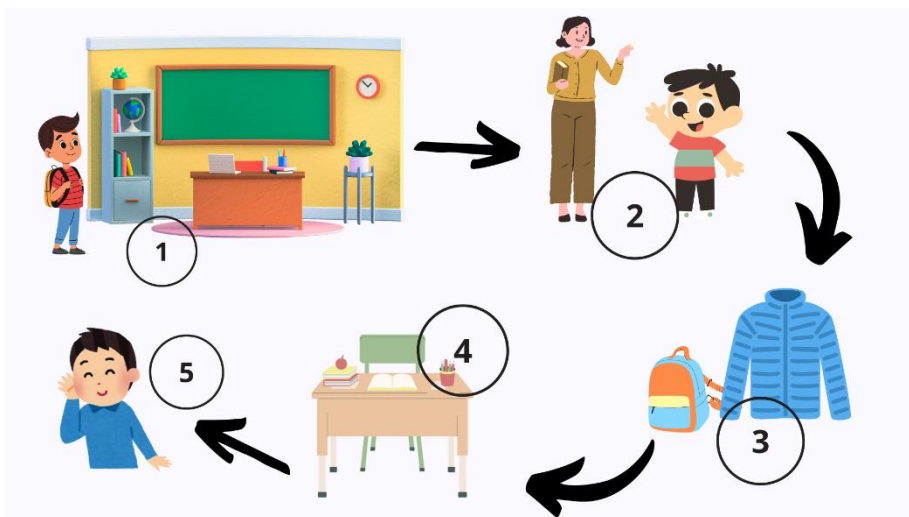
8. ANEXOS

ANEXO I – Sesión 1: Actividad 1

Saludos y despedidas



Secuencia básica de entrada al aula



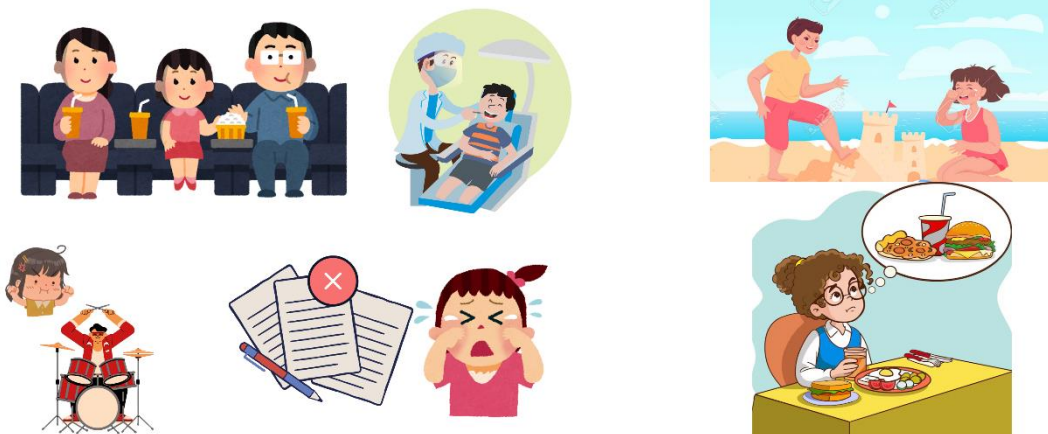
ANEXO II – Sesión 1: Actividad 3 (elemento sorpresa)

Tarjetas con acciones




ANEXO III – Sesión 2: Actividad 1

Descripción de imágenes




ANEXO IV – Sesión 2: Actividad 2


Personajes

EMOCIÓN: _____ Descripción:	
---------------------------------------	---


EMOCIÓN: _____ Descripción:	
---------------------------------------	---


EMOCIÓN: _____ Descripción:	
---------------------------------------	---


EMOCIÓN: _____ Descripción:	
---------------------------------------	---

EMOCIÓN: _____ Descripción:	
---------------------------------------	--

EMOCIÓN: _____ Descripción:	
---------------------------------------	---

EMOCIÓN: _____ Descripción:	
---------------------------------------	--

EMOCIÓN: _____ Descripción:	
---------------------------------------	--

EMOCIÓN: _____ Descripción:	
---------------------------------------	--

ANEXO V – Sesión 3: Actividad 1

Teoría de la Mente



¿Qué le habrá pasado?
¿Qué hago yo?



¿Qué le habrá pasado?
¿Qué hago yo?



¿Qué le habrá pasado?
¿Qué hago yo?



¿Qué le habrá pasado?
¿Qué hago yo?




¿Qué le habrá pasado?
¿Qué hago yo?




¿Qué le habrá pasado?
¿Qué hago yo?



¿Qué le habrá pasado?
¿Qué hago yo?



¿Qué le habrá pasado?
¿Qué hago yo?



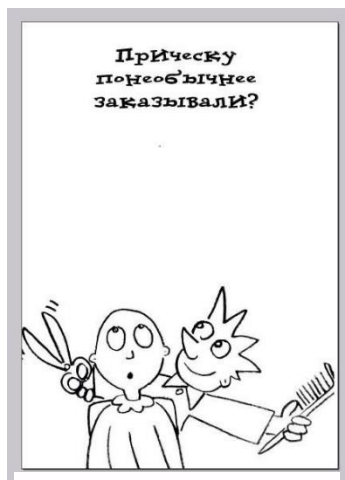
ANEXO VI – Sesión 3: Actividad 2

Inferencias



Anexo VII: Sesión 3 – Actividad 3 (elemento sorpresa)

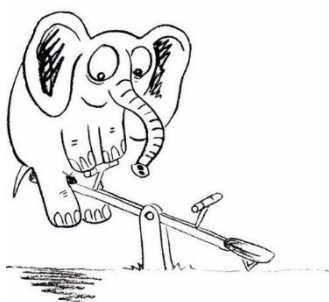
Dibujos incompletos



Что тяжелее, чем слон?



Он огромный!





Anexo VIII – Sesión 4: Actividad 2

La ironía

<p>¡Vaya comida más rica!</p> 	<p>Me encanta que llueva justo cuando voy a salir</p> 
<p>¡Qué fiesta más divertida!</p> 	<p>Es horrible estar de vacaciones</p> 

Anexo IV – Sesión 4: Actividad 3 (elemento sorpresa)

Bromas

	<p>MANUEL MIRA POR LA VENTANA DE LA CASA PORQUE SIENTE RUIDO A UN AUTO QUE ENTRA AL JARDÍN Y COMIENZA A GRITAR: - ¡¡¡MAMÁ, MAMÁ!!!! ¿PAPÁ SE COMPRÓ UN CANARIO?</p> <p><u>PREGUNTAS :</u></p> <p>¿ES VERDAD LO QUE DICE MANUEL?</p> <p>¿QUÉ HABÍA COMPRADO SU PADRE?</p> <p>¿POR QUÉ DICE ESO MANUEL AL VER A SU PADRE ENTRAR AL JARDÍN?</p> <p>¿EN QUÉ SE PARECEN EL AUTO Y EL CANARIO?</p>		<p>MÉLANY VE A SU HERMANO GUIDO QUE JUEGA CON LA ARENA DE LA PLAYA. LE CAUSA GRACIA COMO LE HA QUEDADO TODA LA ARENA PEGADA EN SU CUERPO Y LE DICE A SU MAMÁ: -"HOY NO VAS A TENER QUE COCINAR , LAS MILANESAS /CROQUETAS YA ESTÁN LISTAS"</p> <p><u>PREGUNTAS:</u></p> <p>¿ES VERDAD LO QUE DICE MÉLANY ?</p> <p>¿POR QUÉ DICE ESO MÉLANY?</p> <p>¿EN QUÉ SE PARECEN GUIDO Y UNA MILANESA/CROQUETA?</p> <p>(arena =pan rallado)</p>
---	--	--	---



¿PAPÁ SE COMPRÓ UN CANARIO?



MABEL FREIXES - FONOAUDIÓLOGA -
BUENOS AIRES - ARGENTINA

MABEL FREIXES - FONOAUDIÓLOGA -
BUENOS AIRES - ARGENTINA

Anexo X – Sesión 5: Actividad 1

Policubos



(Orientación Andújar, 2025)

Anexo XI – Evaluación

Rúbrica

PLAN DE TRABAJO				
Alumno/a:				
Objetivos	Nivel de logro			Observaciones
	Conseguido	No conseguido	En proceso	
Aplica normas sociales básicas correctamente				
Interpreta el lenguaje no verbal en diferentes situaciones cotidianas				
Reconoce y relaciona expresiones emocionales no verbales				
Interpreta correctamente el significado de información implícita				
Reconoce los mensajes que no deben entenderse de forma literal				
Participa en actividades mostrando conductas sociales adecuadas				
Participa en actividades grupales mostrando conductas sociales adecuadas				
Aplica normas básicas de convivencia correctamente				
Utiliza el lenguaje de manera adecuada en diferentes contextos y situaciones				
Adapta correctamente el lenguaje verbal y no verbal a diferentes contextos y situaciones				