



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
TRABAJO FIN DE GRADO

***INCLUSIÓN EFECTIVA EN EL AULA ORDINARIA DE
ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.***

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN



CURSO ACADÉMICO: 2023/2024

AUTORA: Laura Vicente Ruiz

TUTOR: José María Arribas Estebaranz

*“En el corazón de la diversidad se encuentra
la riqueza de la singularidad”*

Ángel Rivière

NOTA DE ESTILO

En coherencia con el valor asumido de la igualdad de género, todas las denominaciones que en este trabajo de fin de grado se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado versa sobre un tema siempre actual, fundamental para la calidad educativa y no exento de polémica: la inclusión en las aulas ordinarias de los alumnos con necesidades educativas especiales, concretamente la inclusión de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Compartir una misma aula –*integración*– no implica, ni mucho menos, participar en igualdad de condiciones de las ventajas educativas del sistema, lo que supondría una *inclusión* real y efectiva. Pretendemos que este trabajo, constituya un instrumento útil para maestros y familiares de niños con TEA, presentando información relevante sobre dicho trastorno, sobre las medidas previstas en nuestro sistema educativo para la atención a la diversidad, sobre las modalidades de escolarización... y haciéndonos eco de las preocupaciones y demandas de sus principales protagonistas, los afectados y sus familiares, a través de la Asociación Autismo de Segovia. Por último, presentamos una propuesta de intervención en el aula en la que trabajamos, especialmente, los aspectos comunicativos y emocionales, principales dimensiones afectadas en el TEA, con el fin de lograr una convivencia lo más enriquecedora y gratificante para todos.

PALABRAS CLAVE

Trastorno del Espectro autista, comunicación, socio-afectividad, inclusión, aula ordinaria, Educación Infantil

ABSTRACT

This Final Degree Project deals with a topic that is always current, fundamental for the quality of education and not without controversy: the inclusion in ordinary classrooms of students with special educational needs, specifically the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Sharing the same classroom -integration- does not imply, far from it, participating on equal terms in the educational advantages of the system, which would imply a real and effective inclusion. We intend this work to be a useful instrument for teachers and relatives of children with ASD, presenting relevant information about this disorder, about the measures foreseen in our educational system for the attention to diversity, about the schooling modalities... and echoing the concerns and demands of its main protagonists, the affected people and their relatives, through the Autism Association of Segovia. Finally, we present a proposal of intervention in the classroom in which we work, specially, the communicative and emotional aspects, main affected dimensions in ASD, in order to achieve a more enriching and gratifying coexistence for everybody.

KEY WORDS

Autism Spectrum Disorder, communication, socio-affectivity, inclusion, regular classroom, Early Childhood Education.

GLOSARIO DE SIGLAS

Para facilitar la lectura y comprensión del trabajo al lector no versado en el tema, he elaborado un índice que detalla el significado de las siglas empleadas a lo largo del documento.

ABA: Applied Behavior Analysis o Análisis de Conducta Aplicado.

ACNEAE: Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

ACNEE: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

APA: Asociación Americana de Psiquiatría.

ARASAAC: Es un SAAC (Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación).

AT: Acompañante terapéutico.

CIE-11: Clasificación Internacional de Enfermedades.

DSM-V: Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales.

PECS: Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes.

SAAC: Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación.

SPC: Sistema pictográfico de comunicación.

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

TEA: Trastorno del Espectro Autista.

TEACCH: Tratamiento y Educación de niños con Autismo y problemas asociados de comunicación.

TFG: Trabajo Fin de Grado.

TGD: Trastorno Generalizado del Desarrollo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	10
2. JUSTIFICACIÓN	11
3. OBJETIVOS	12
3.1. Competencias y objetivos del TFG del Grado de Maestro.....	12
3.2. Objetivos generales.....	12
3.3. Objetivos específicos.....	13
4. MARCO TEÓRICO.....	13
4.1. El trastorno del espectro autista.....	13
4.1.1. El trastorno del espectro autista en el DSM-V y en la CIE-11	14
4.1.2. El aspecto comunicativo en el trastorno del espectro autista.....	17
4.1.2.1. Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC).....	18
4.1.3. El aspecto socio-afectivo en el trastorno del espectro autista.	19
4.1.4. Intereses restrictivos de los afectados por el espectro autista	21
4.2. La atención a la diversidad en el marco legal educativo español.....	21
4.2.1. Medidas de atención a la diversidad previstas en el marco legal educativo español	23
4.2.2. Aclaraciones terminológicas: Exclusión, segregación, integración e inclusión	27
4.2.3. Modalidades de escolarización previstas en nuestro sistema educativo	29
4.2.3.1. La escolarización de los ACNEE en la LOMLOE.....	30
4.2.3.2. Un asunto polémico: la escolarización de los ACNEE. Integración- Inclusión-Segregación-Exclusión.....	32
4.3. Intervención en el aula y en la familia con los niños con TEA	33
4.3.1. Intervención con los padres: información y apoyo. Principales demandas de los padres	33
4.3.2. Demandas de las asociaciones de afectados: propuestas de la asociación de TEA de Segovia	35
4.3.3. Intervención con los niños en el aula: prevención, detección temprana e intervención.....	37
4.3.3.1. Prevención.....	37
4.3.3.2. Detección temprana.....	37
4.3.3.2.1. Instrumentos de evaluación	39
4.3.3.3. Intervención.....	40

4.3.4.	Protocolos de actuación.....	41
4.3.5.	Experiencias de éxito en la intervención con niños con TEA en el aula	41
5.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON NIÑOS CON TEA EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	42
5.1.	Contexto de intervención.....	43
5.2.	Justificación. Es esencial comprender las emociones para promover empatía y respeto.....	44
5.3.	Interrelación entre saberes básicos, competencias específicas del área, criterios de evaluación, objetivos de etapa y competencias clave.....	45
5.3.1.	Objetivos de etapa	45
5.3.1.1.	Contribución del TFG a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030	46
5.4.	Metodología.....	47
5.4.1.	Principios metodológicos y pedagógicos	47
5.5.	Evaluación	48
5.5.1.	Evaluación inicial -pretest- y evaluación final -postest-	49
5.5.2.	Evaluación continua	50
5.6.	Cronograma de implementación de las sesiones	52
5.7.	Distribución temporal de las sesiones y objetivos de cada una de ella	52
5.8.	Intervención	53
5.9.	Resultados y discusión.....	64
6.	CONCLUSIONES	65
7.	BIBLIOGRAFÍA	67
8.	ANEXOS	70

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	14
Tabla 2.....	16
Tabla 3.....	18
Tabla 4.....	22
Tabla 5.....	23
Tabla 6.....	25
Tabla 7.....	26
Tabla 8.....	29
Tabla 9.....	31
Tabla 10.....	32
Tabla 11.....	34
Tabla 12.....	37
Tabla 13.....	39
Tabla 17.....	45
Tabla 18.....	47
Tabla 19.....	49
Tabla 20.....	50
Tabla 21.....	50
Tabla 22.....	52
Tabla 23.....	53
Tabla 24.....	53
Tabla 25.....	55
Tabla 26.....	56
Tabla 27.....	57
Tabla 28.....	59
Tabla 29.....	61
Tabla 30.....	61
Tabla 31.....	62
Tabla 32.....	63
Tabla 14.....	74
Tabla 15.....	75
Tabla 16.....	76

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo versa sobre la inclusión efectiva en el aula ordinaria de alumnos con TEA, especialmente en lo que se refiere a sus aspectos comunicativos y socio-afectivos.

Obsérvese que en dicho enunciado se hace referencia a varias cuestiones importantes sobre las que conviene reflexionar y que iremos abordando, progresivamente, en los siguientes epígrafes: “*Inclusión efectiva*”, “*aula ordinaria*”, “*TEA*” y “*la comunicación y la socio-afectividad en los TEA*”

El trabajo consta de dos partes fundamentales interrelacionadas entre sí: un marco teórico y una propuesta de intervención en el aula. En el marco teórico, comenzaremos exponiendo la importancia de la atención individualizada. Seguidamente, se desarrollará, de manera general, algunos aspectos fundamentales acerca de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y la clasificación de estos. Nos centraremos en los alumnos que presentan trastorno del espectro autista (TEA), tomando como referencias fundamentales el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM- 5) de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA), y la Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud relacionados (CIE 11). Presentaremos las características fundamentales de dicho trastorno, los tipos, síntomas, instrumentos de detección, diagnóstico e intervención. Profundizaremos en los dos aspectos en que incide especialmente el TEA: la comunicación y la afectividad.

En relación con la escolarización de estos alumnos abordaremos las diferentes posibilidades que nos brinda nuestro sistema educativo, así como las diferencias conceptuales entre los conceptos de inclusión, integración, segregación y exclusión relevantes para una verdadera integración efectiva. Prestaremos especial atención a las medidas –generales, ordinarias y extraordinarias- previstas en nuestro sistema educativo.

Con respecto a la intervención en el aula y en la familia, expondremos información de apoyo para las familias de niños con este trastorno, así como incluiremos las propuestas por la Asociación de Autismo de Segovia. En cuanto a la intervención con los niños, seguiremos el orden acostumbrado en los protocolos de intervención: prevención, detección temprana e intervención inmediata, añadiendo también algunos ejemplos de protocolos de distintas

comunidades autónomas y la información básica sobre experiencias de éxito en la intervención de estos niños en el aula.

Por último, en relación con la elaboración de la propuesta de intervención basada en el currículum de Castilla y León, comenzaremos con una contextualización y una justificación sobre dicha propuesta, continuaremos con la interrelación de los aspectos clave del currículum (saberes básicos, competencias específicas del área y criterios de evaluación), la relación de los objetivos de etapa y las competencias clave, así como los principios metodológicos y pedagógicos. Además, se ha hecho hincapié en la evaluación inicial y final, como en la evaluación continua. Se expondrá, también, el cronograma, la distribución temporal y la intervención planteada y se finalizará con las principales conclusiones del trabajo, comentando sus potencialidades y sus deficiencias.

2. JUSTIFICACIÓN

El tema del presente trabajo, como se ha mencionado anteriormente, aborda la inclusión efectiva en el aula ordinaria de alumnos con TEA, especialmente en lo que se refiere a sus aspectos comunicativos y socio-afectivos. Esto se debe a que siempre he despertado curiosidad sobre los ACNEE, concretamente en los niños con este tipo de trastorno. Además, en unas prácticas que llevé a cabo en una escuela infantil, observábamos que un niño posiblemente tuviera TEA, por lo que sus acciones me llamaban mucho la atención. También me genera interés de qué manera se podría incluir a estos alumnos en un aula ordinaria junto al resto de sus compañeros, por lo tanto, decidí llevar a cabo una propuesta de intervención que estuviera adaptada, pero la pudieran realizar todos juntos.

Así mismo, siendo conscientes de que dos de las zonas más afectadas en estos niños son la comunicación y la socio-afectividad, se ha decidido enfocar la propuesta en estos dos aspectos. En particular, se centra en la comunicación y la expresión de sus propias emociones, así como en la empatía y el respeto hacia las de los demás. Somos conscientes de que trabajar estos temas con alumnos TEA es complejo, por lo que esta propuesta de intervención no será suficiente por sí sola, sino que deberá ser continuada y reforzada durante un tiempo prolongado. No obstante, pensamos que esta propuesta es beneficiosa para los alumnos, tanto con TEA como para aquellos sin esta condición, puesto que es imprescindible abordar las emociones y los sentimientos desde edades tempranas. De este modo, podrán desarrollar habilidades para

gestionar los diversos problemas que se les pueden presentar en un futuro, evitando que estos alcancen niveles más graves debido a la falta de estrategias adecuadas para actuar.

3. OBJETIVOS

3.1. Competencias y objetivos del TFG del Grado de Maestro

Entre los objetivos que propone la guía didáctica del TFG se han seleccionado los siguientes, dado que son los que se pretenden que se logren con el presente trabajo:

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Infantil, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

En este trabajo se hace hincapié en conocer las tres áreas del currículum, dado que se pretende trabajar de manera transversal para conseguir un mayor aprendizaje de los alumnos. Así mismo, en este trabajo nos enfocaremos en la atención a la diversidad, diseñando, planificando, adaptando y evaluando los procesos de enseñanza-aprendizaje para alumnado con TEA, por lo tanto, se intentará atender a la igualdad y equidad de todo el alumnado, independientemente de sus características y necesidades.

3.2. Objetivos generales

Se plantean dos objetivos generales, los cuales responden a la realidad que se busca abordar con el presente trabajo. Se espera que este trabajo no se limite a ser una actividad académica simplemente, sino que también sirva de herramienta para el conocimiento e intervención

efectiva en un aula con alumnos con TEA, dado que se trabajan temas interesantes para el aprendizaje de los alumnos.

1. Caracterizar el trastorno del espectro autista, es decir, proporcionar un conocimiento con base científica tanto para padres como profesores, así como los indicadores que nos permiten detectar tempranamente, las diferentes modalidades de escolarización existentes y datos de interés según asociaciones de autismo.
2. Proporcionar un instrumento útil de intervención en el aula en los dos aspectos característicos de un TEA: comunicación y socio-afectividad para la inclusión de alumnos con este trastorno, dado que estos son los dos principales aspectos afectados y, por lo tanto, más complejos de trabajar a la hora de permanecer en un aula.

3.3. Objetivos específicos

A partir de los objetivos generales planteados en el epígrafe anterior, se concretan los siguientes objetivos específicos:

- 1.1. Conocer las principales características del Trastorno del Espectro Autista proporcionados por el DSM-V y la CIE-11.
- 1.2. Comprender los aspectos principales en relación con el TEA sobre los ámbitos comunicativo y socio-afectivo.
- 1.3. Adquirir conocimiento sobre la información expuesta en el marco legal sobre la atención a la diversidad, la atención individualizada y las modalidades de escolarización existentes.
- 2.1. Desarrollar una intervención que fomente la inclusión en el aula de alumnos con TEA y desarrolle sus habilidades comunicativas y socio-afectivas.

4. MARCO TEÓRICO

En el marco teórico abordaremos detalladamente cada uno de los aspectos a los que hemos hecho referencia en la introducción del trabajo.

4.1. El trastorno del espectro autista

Las características que presentan las personas con TEA no son, evidentemente, uniformes, sino que cada una, en función de la intensidad de dicho trastorno y de sus circunstancias personales

y sociales, presentan una casuística muy variada y requiere, por tanto, cada uno, de apoyos diferentes y personalizados.

Este trastorno tiene un origen genético y neurobiológico, debido al inadecuado desarrollo del sistema nervioso, generando una disfuncionalidad, o una funcionalidad diversa, sobre todo en determinados aspectos. Como todo trastorno, a diferencia de una enfermedad, no aparece y desaparece, sino que constituye un rasgo identitario de la propia persona; por lo que no podemos hablar de “cura”, sino de apoyos que palién, en lo posible, los efectos adversos del trastorno. (FESPAU: Federación Española de Autismo, 1994)

4.1.1. El trastorno del espectro autista en el DSM-V y en la CIE-11

El DSM-V (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed., 2013), de la Asociación Americana de Psiquiatría) y la CIE-11 (Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud relacionados (11ª ed., 2019), de la Organización Mundial de la Salud), son los dos referentes fundamentales a nivel nacional e internacional para el estudio y clasificación de los diferentes trastornos.

TABLA 1

El trastorno del espectro autista en el DSM-5 y en la CIE-11

EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL DSM-V y el CIE-11	
	DSM-V y CIE-11
Definición	El DSM-V no ofrece definición. CIE-11 Déficits persistentes en la capacidad de iniciar y sostener la interacción social recíproca y la comunicación social, y por un rango de patrones comportamentales e intereses restringidos, repetitivos e inflexibles.
Nueva conceptualización	DSM-V: Trastorno del espectro autista. CIE-11. Trastorno del espectro autista sin/con trastorno de desarrollo intelectual y con deficiencia leve o nula del lenguaje funcional. Trastorno del espectro autista con trastorno del desarrollo intelectual y con ausencia del lenguaje funcional.
Composición del espectro	DSM-V: Trastorno autista, Trastorno de Rett, Trastorno desintegrativo infantil, Trastorno de Asperger y TGD no especificado. CIE-11: Autismo infantil, Autismo atípico, Síndrome de Rett, Otro trastorno desintegrativo en la infancia, Trastorno hipercinético con retraso mental y movimientos estereotipados, Otros TGD, TGD sin especificación.
Procedimientos de registro	El TEA, asociado a una afección médica o genética conocida, a un factor ambiental o a otro trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento, se registrará el trastorno del espectro autista como asociado al nombre de la afección, el trastorno o el

	factor. Después, se debe especificar "con deterioro intelectual acompañante" o "sin deterioro intelectual acompañante". También se hará constar la especificación del deterioro del lenguaje. Si existe deterioro del lenguaje acompañante, se registrará el grado actual de funcionamiento verbal. Si existe catatonía, se registrará por separado "catatonía asociada a trastorno del espectro autista".
Prevalencia	En los últimos años, las frecuencias para el trastorno del espectro autista en Estados Unidos y otros países ha llegado al 1% de la población, con valores equivalentes en infantiles y en adultos.
Criterios diagnóstico	<p>A) Deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos. Estas deficiencias se manifiestan, actualmente o en sus antecedentes, en los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déficits en la reciprocidad socioemocional. - Déficits en las conductas de comunicación no verbal en la interacción social. - Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión en las relaciones. <p>B) Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Se manifiestan en dos o más de las siguientes manifestaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados y repetitivos. - Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal. - Intereses muy restringidos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés. - Hiper- o hiporreactividad sensorial e intereses inusuales hacia aspectos sensoriales del entorno. <p>C) Los síntomas han de estar presentes en el periodo temprano del desarrollo. Sin embargo, pueden no manifestarse hasta que la demanda social excede sus capacidades o pueden ser enmascarados por estrategias posteriormente aprendidas en la vida.</p> <p>D) Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral o en otras áreas importantes del funcionamiento habitual.</p> <p>E) No se explican por discapacidades intelectuales, aunque ambas condiciones coexisten frecuentemente si la comunicación social no alcanza la esperada para el nivel de desarrollo general.</p>
Características asociadas que apoyan el diagnóstico	Muchos pacientes con TEA también tienen un deterioro intelectual y/o del lenguaje. Muchas veces existen deficiencias motoras, como una manera de caminar extraña, torpeza y otros signos motores anormales. Pueden producirse autolesiones y son más comunes los comportamientos disruptivos. Algunos individuos presentan un comportamiento motor similar a la catatonía, pero no alcanzan la magnitud que se observa en un episodio catatónico. Sin embargo, es posible que los individuos con trastorno del espectro autista presenten un deterioro marcado de los síntomas motores y muestren un episodio catatónico completo con síntomas como el mutismo, las posturas, las muecas y la flexibilidad cérica. El período de riesgo para la catatonía comórbida parece ser mayor durante la adolescencia.
Diagnóstico diferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Síndrome de Rett: Alteración de la interacción social durante la fase regresiva del síndrome de Rett (entre 1 y 4 años de edad). Sin embargo, después de este periodo, la mayoría de los individuos con síndrome de Rett mejoran sus habilidades para la comunicación social y los rasgos autistas dejan de ser problemáticos. • Mutismo selectivo: El desarrollo temprano no está habitualmente alterado. El niño afectado muestra normalmente capacidades de comunicación apropiadas en ciertos contextos y entornos. • Trastornos del lenguaje y trastorno de la comunicación social (pragmático): En algunas formas del trastorno del lenguaje puede haber problemas de comunicación y algunas dificultades sociales secundarias. Sin embargo, el trastorno del lenguaje específico normalmente no está asociado con una comunicación no verbal anormal, ni con la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas. • Discapacidad intelectual sin TEA: la discapacidad intelectual sin TEA puede ser difícil de diferenciar del TEA en los niños muy pequeños. Los individuos con

	<p>discapacidad intelectual, que no han desarrollado capacidades del lenguaje o simbólicas, también constituyen un reto para el diagnóstico diferencial, ya que los comportamientos repetitivos a menudo se presentan también en estos individuos. La discapacidad intelectual sería el diagnóstico apropiado si no hay ninguna discrepancia aparente entre el nivel de las capacidades sociales/comunicativas y el de las demás capacidades intelectuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trastorno de movimientos estereotipados: Las estereotipias motoras se incluyen entre las características diagnósticas del trastorno del espectro autista y, por tanto, no se realiza un diagnóstico adicional de trastorno de movimientos estereotipados cuando tales comportamientos repetitivos se pueden explicar mejor por la presencia del trastorno del espectro autista. Sin embargo, cuando las estereotipias causan autolesiones y llegan a ser uno de los objetivos del tratamiento, los dos diagnósticos podrían ser apropiados. • Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: Las anomalías en la atención (excesivamente centrado o fácilmente distraído) son frecuentes en los individuos con trastorno del espectro autista, al igual que la hiperactividad. Se debería considerar el diagnóstico de trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) si las dificultades atencionales o la hiperactividad superan las que normalmente se observan en los individuos de edad mental comparable. • Esquizofrenia: La esquizofrenia de inicio en la infancia normalmente se desarrolla después de un período de desarrollo normal o casi normal. Se ha descrito un estado prodrómico en el que se produce deterioro social y aparecen intereses y creencias atípicas, lo que podría confundirse con las deficiencias sociales observadas en el trastorno del espectro autista. Las alucinaciones y los delirios, que son las características definitorias de la esquizofrenia, no son rasgos del trastorno del espectro autista. Sin embargo, los clínicos deben tener en cuenta la posibilidad de que los individuos con trastorno del espectro autista interpreten de manera excesivamente concreta las preguntas relacionadas con las características clave de la esquizofrenia. (P. ejemplo: “¿Oyes voces cuando no hay nadie presente?” “Sí [en la radio]”)
--	---

Fuente: Elaboración propia a partir del DSM-V y el CIE-11

TABLA 2.

Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista respecto de la comunicación y el comportamiento según el DSM-V

NIVELES DE GRAVEDAD DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA SEGÚN EL DSM-V		
Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, un inicio muy limitado de interacciones sociales y una respuesta mínima a la apertura social de las otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles, que raramente inicia una interacción y que, cuando lo hace, utiliza estrategias inhabituales para cumplir solamente con lo necesario, y que únicamente responde a las aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/ dificultad para cambiar el foco de la acción.
Grado 2	Deficiencias notables en las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal; problemas sociales obvios incluso con ayuda in	La inflexibilidad del comportamiento, la dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos

<p>“Necesita ayuda notable”</p>	<p>situ; inicio limitado de interacciones sociales, y respuestas reducidas o anormales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.</p>	<p>restringidos/repetitivos resultan con frecuencia evidentes para el observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de la acción</p>
<p>Grado 1 “Necesita ayuda”</p>	<p>Sin ayuda in situ, las deficiencias de la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de las otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece la comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente no tienen éxito.</p>	<p>La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.</p>

Fuente: DSM-V

Tres son pues los elementos que caracterizan el trastorno autista: dificultades en la comunicación, peculiaridades en cuanto a la manifestación de la afectividad e intereses restrictivos; todos ellos en mayor o menor medida en función del grado de afectación; de ahí el cambio de denominación de “autismo” por “espectro autista”, que hace referencia al amplio abanico de manifestaciones de dicho trastorno.

4.1.2. El aspecto comunicativo en el trastorno del espectro autista

Tal como se menciona previamente, uno de los indicadores característicos del TEA es la afectación de la capacidad comunicativa, lo que implica dificultades también en la interacción social y afectiva, sobre todo en aquellas facetas que implican compartir sus intereses, emociones y experiencias, así como interesarse por los de los demás y la dificultad en utilizar y comprender las conductas comunicativas no verbales, por ejemplo, señalar o mantener el contacto visual con otra persona. Encuentran también dificultades para iniciar, mantener y entender relaciones, es decir, para saber adaptarse al contexto comunicativo, ya sea en el colegio, el trabajo, la familia, su grupo de iguales, etc. (FESPAU: Federación Española de Autismo, 1994)

Esto ocasiona restricciones en las actividades cotidianas y una interferencia que afecta su crecimiento en otros aspectos como son el social, el familiar o el profesional (Vanacloig, Marín y Martínez, 2020). Hoy en día, existen Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) con los que podemos comunicarnos con mayor facilidad con personas con TEA.

4.1.2.1. Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC)

Los SAAC son modalidades distintas de expresión del lenguaje hablado con la finalidad de aumentar el nivel de expresión (aumentativo) y compensar las dificultades comunicativas que experimentan algunas personas (alternativo). Estos sistemas se aplican cuando la capacidad del lenguaje es limitada o poco funcional y se requieren apoyos para mejorar su comunicación. (Plena inclusión, 2016)

Estos sistemas de comunicación pueden ser gestuales, es decir, sin apoyo o gráficos en los que hay apoyo. Cada uno de ellos demanda unas habilidades distintas y exhibe características particulares que los volverán más o menos accesibles en diferentes contextos. En el caso de los gestuales (sin ayuda), requieren cierta capacidad motriz, coordinación y conocimiento de signos o gestos específicos, pero se pueden utilizar en cualquier sitio, puesto que solo se requiere el uso del propio cuerpo. Sin embargo, los sistemas gráficos (con ayuda) requerirán soporte material o tecnológico, así como un nivel específico de atención visual. (Alcocer, Cid y Rodríguez, 2012)

Algunos de los sistemas de comunicación con ayuda que existen son los expuestos en la tabla 3, extraídos de Sierra (2011):

TABLA 3.

Principales sistemas de comunicación con ayuda

SISTEMAS DE COMUNICACIÓN CON AYUDA	
<i>Sistemas pictográficos de comunicación (SPC)</i>	Es una manera de comunicación a través de símbolos y signos con un código concreto. Es sencillo de utilizar, dado que posee conceptos de uso cotidiano.
<i>Sistema Bliss</i>	Es una colección de representaciones visuales empleadas para comunicar un significado de manera gráfica. Este posee una <u>sintaxis propia</u> .
<i>Sistema Rebus</i>	Es un método que utiliza pictogramas con un enfoque realista respaldado por una base fonética. Los dibujos son predominantemente realistas, además, también poseen otros arbitrarios que representan objetos y acciones.
<i>PIC</i>	Son símbolos pictográficos e ideográficos que representan objetos fácilmente identificables. Tiene el fondo negro y el dibujo blanco.
<i>Sistema Minspeak</i>	Consiste en el empleo de imágenes con significados diversos en secuencias pictográficas. Promueve el procesamiento automático y refuerza el desarrollo del lenguaje mediante sus estructuras específicas.

<i>Braille</i>	Es un código formado por seis puntos, los cuales estén en relieve son los que representan una letra, un número o un signo de la escritura. Permite 64 combinaciones de puntos, por lo que, en algunos casos es insuficiente.
<i>Sistema de comunicación por intercambio de figuras/imágenes (PECS)</i>	Es un método que se utiliza para que la persona con TEA pueda hacer peticiones a terceras personas a través de pictogramas. Este consiste en una base con velcro donde el niño coloca los dibujos según lo que demande o quiera transmitir.

Fuente: elaboración propia a partir de Sierra (2011).

4.1.3. El aspecto socio-afectivo en el trastorno del espectro autista.

El trastorno del espectro autista (TEA) suele afectar también de manera especialmente significativa al ámbito afectivo, ya que dichas personas, a menudo, encuentran dificultades para expresar sus sentimientos y emociones, así como para entender la expresión de los demás. Por lo que, es sumamente importante trabajar con los alumnos, especialmente en estas primeras etapas, el desarrollo emocional en el aula.

El concepto “emoción” es descrito por la Real Academia Española como *“Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”*. Por lo tanto, podemos definir las emociones como estados o respuestas que nuestro cuerpo genera al observar o percibir un estímulo provocando una sensación placentera o desagradable.

Por esta razón, las emociones ejercen una influencia significativa en la vida de las personas de una manera subjetiva, dado que a cada persona le puede transmitir un sentimiento o una emoción diferente. Esto depende de las experiencias vividas de cada persona, de su carácter y de la situación en la que estén en ese mismo momento. No obstante, resulta fundamental realizar intervenciones en el aula para facilitar la gestión y expresión de las emociones, especialmente en el caso de niños con TEA, quienes enfrentan mayores desafíos en este aspecto.

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que busca fortalecer el desarrollo de las habilidades emocionales como un componente esencial para el desarrollo integral de la persona, con el objetivo de capacitarla para enfrentarse a la vida. Este enfoque tiene como objetivo mejorar tanto el bienestar personal como el social. (Bisquerra, 2003)

Durante la primera infancia se establece la base para la asimilación de hábitos emocionales y sociales fundamentales, los cuales perduran a lo largo de la vida de los niños. Es especialmente en la edad de 0 a 3 años cuando emergen las emociones socio-morales, como el orgullo, la vergüenza y la culpa, siendo más naturales, sinceras y espontáneas sin estar distorsionadas por

la experiencia. En este periodo, el vínculo afectivo con los niños es más sólido, lo que resalta la importancia de iniciar la educación emocional durante la etapa de Educación Infantil. (Cabrera, 2019)

Con respecto a las principales teorías sobre trastornos del espectro autista que están relacionadas con los aspectos afectivos-emocionales, podemos encontrar las siguientes (Miguel, 2006):

- La teoría de la mente, puesto que no tienen la capacidad de razonar en cuanto a los estados mentales de otras personas, es decir, sobre sus creencias, deseos, intenciones y emociones, y, a raíz de ahí, entender y anticipar tanto sus acciones como sus actitudes. Esto nos permite ser conscientes de si un comentario puede causar daño a otra persona, así como identificar posibles mentiras. Entender los sentimientos de los demás y ofrecer mensajes de apoyo empáticos son otras habilidades, con un componente emocional, que forman también la teoría de la mente. (Martos y Llorente, 2018)
- La teoría de la “ceguera mental”, la cual consiste en la capacidad automática de atribuir deseos, intenciones, emociones o pensamientos a otras personas, reconociendo que estos son diferentes de los propios. Por lo que, en las personas que presentan TEA se observa una “ceguera mental”, caracterizada por la dificultad de percatarse de los pensamientos o creencias de los demás. Esto no es un problema en la comprensión general, sino que se centra en la comprensión específica de la mente de los demás, dado que las personas con trastorno del espectro autista son capaces de entender acontecimientos mecánicos con facilidad.
- Teoría del déficit afectivo-social: Esta teoría expuesta por Peter (1995) argumenta que la incapacidad de las personas con TEA para crear relaciones socioemocionales es innata desde el nacimiento. En estos niños se evidencia una dificultad en el desarrollo del juego simbólico y en la capacidad de razonar sobre los pensamientos de los demás.
- Teoría de la función ejecutiva: Esta teoría es una alternativa de la teoría de la mente que afirma que el fracaso de las personas con TEA en las pruebas de la teoría de la mente no indica una carencia en la capacidad de mentalización, sino una dificultad particular para abordar la ubicación del objeto en el mundo real.
- Teoría de la hiperselectividad: A las personas que poseen TEA les dificulta mantener el enfoque en una tarea específica. Su capacidad de concentración se dirige hacia aspectos

menos relevantes y su habilidad para discriminar entre categorías se ve reducida, manifestando así una dificultad para discernir entre diferentes clasificaciones.

- Teoría de la coherencia central: Según esta teoría, se anticipa que las personas con TEA podrían experimentar déficits en ciertas funciones ejecutivas, ya que solo algunas de estas funciones requieren la integración de estímulos en un contexto específico.

4.1.4. Intereses restrictivos de los afectados por el espectro autista

Según la información proporcionada por la Federación de Autismo Madrid (1998), se hace referencia a este aspecto de los intereses restrictivos de los afectados por el espectro autista.

Los comportamientos repetitivos e intereses restrictivos son elementos distintivos del TEA en general, aunque es cierto que se manifiesta de diferente manera en cada individuo. En cuanto a los comportamientos repetitivos suelen mostrarse a través de balanceos, dar vueltas, seguir rutinas estrictas, aleteos, saltos, etc. Por otro lado, en cuanto a los intereses restrictivos, los niños con TEA, normalmente, pueden mostrar un profundo enfoque en determinados temas específicos, dejando de lado otros intereses más amplios. Por ejemplo, en el mundo del universo, de la música u otros ámbitos concretos.

Existen situaciones que sobreestiman a la persona con TEA, por ejemplo, el exceso de ruido o de luz, por lo que les puede generar rabia, frustración, ansiedad, excitación u otros sentimientos incómodos para ellos. Como consecuencia a esto, aparecen ciertas conductas que les generan una sensación de control, placer, relajación, etc., puesto que les ayuda a regularse a sí mismos.

Por lo tanto, es imprescindible la comprensión y el apoyo adecuado para que puedan manejar estos comportamientos y encontrar una manera positiva de canalizar sus intereses.

4.2. La atención a la diversidad en el marco legal educativo español

El trastorno del espectro autista (TEA) es uno de los trastornos que presentan los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE), los cuales se inscriben dentro de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), que son “aquellos que requieren una atención distinta a la ordinaria para alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades y, en todo caso, para alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.

Es conveniente –además de prescriptivo- tomar siempre como punto de referencia en cualquier asunto, el marco legal vigente y su ámbito de aplicación; por ello se presentan a continuación, en la tabla 4, los principales referentes legales educativos tanto a nivel nacional como autonómico; a ellos se hará referencia constantemente.

TABLA 4.

Principales referentes legales educativos respecto a la atención a la diversidad, tanto a nivel nacional y a nivel autonómico.

PRINCIPALES REFERENTES LEGALES EDUCATIVOS A NIVEL NACIONAL Y A NIVEL AUTONÓMICO	
A nivel nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Título II de la <i>Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)</i>: https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf • Artículos 16 al 20 del <i>Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria</i>: https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf • Artículo 13 del <i>Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil</i>: https://www.boe.es/boe/dias/2022/02/02/pdfs/BOE-A-2022-1654.pdf • Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla: https://www.boe.es/boe/dias/2010/04/06/pdfs/BOE-A-2010-5493.pdf
A nivel autonómico	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo V: atención individualizada al alumnado (art. 24 y 25) del <i>DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León</i>: https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf • Capítulo V: atención individualizada al alumnado (art. 20) del <i>DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León</i>: https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf • ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León: file:///C:/Users/cex/Downloads/BOCYL-64449%20(1).pdf

Fuente: Arribas (2024).

4.2.1. Medidas de atención a la diversidad previstas en el marco legal educativo español

Para que exista un nivel de calidad educativa que satisfaga las capacidades de cada persona nos debemos centrar en diversos factores atendiendo así a los principios metodológicos presentes en el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre. Por ello, es necesario que se promueva una atención individualizada según los distintos niveles madurativos, lo que implica reconocer la diversidad dentro del grupo y respetar el tiempo, las necesidades, el desarrollo y el ritmo de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Por ende, los centros implementarán las medidas pertinentes para aquellos alumnos que requieran apoyo educativo específico rigiéndose en todo momento por los principios de normalización y de inclusión.

En la Orden 849/2010 del BOE se exponen las ideas principales que debe tener un Plan de atención a la diversidad, dado que en todos los centros docentes tiene que formar parte de su proyecto educativo. En él se implementarán medidas curriculares y organizativas flexibles, adaptadas a la realidad específica del centro, con la finalidad de brindar una atención integral a los estudiantes que requieran apoyo educativo durante su escolarización. Estas medidas pueden ser de carácter general, ordinario o extraordinario, según lo que sea más conveniente para el aprendizaje del alumnado. Por ende, es primordial considerar la educación compensatoria con la finalidad de equilibrar las desigualdades y potenciar las oportunidades educativas de los estudiantes. Esto se puede alcanzar a través de clases adicionales, tutorías personalizadas o apoyos adicionales.

TABLA 5.

Medidas de atención a la diversidad previstas en el marco legal educativo español (I). Basado en la ley LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PREVISTAS EN EL MARCO LEGAL EDUCATIVO ESPAÑOL (I)	
Detección precoz	Las Administraciones educativas establecerán los <u>procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas</u> de los alumnos y alumnas. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo <u>se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión</u> (art. 71.3 LOMLOE).

<p>e intervención inmediata</p>	<p><u>El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para la detección precoz de los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, y para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.</u> A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad (art. 73.2 LOMLOE).</p> <p><u>La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por profesionales especialistas y en los términos que determinen las Administraciones educativas (art. 74.2 LOMLOE).</u></p>
<p>Formación del profesorado</p>	<p><u>Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (art. 72.4 LOMLOE)</u></p>
<p>Organización curricular</p>	<p><u>Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos (art. 72.3 LOMLOE).</u></p> <p><u>Con la finalidad de facilitar la inclusión social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas (art. 75.3 LOMLOE).</u></p>
<p>Escolarización</p>	<p><u>La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se registrará por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario (art. 72.2 LOMLOE).</u></p> <p><u>La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (art. 74.1 LOMLOE).</u></p>
<p>Función Compensatoria (Dotación de recursos)</p>	<p><u>Con el fin de hacer efectivo el principio de equidad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, asegurando con ello los ajustes razonables en función de sus necesidades individuales y prestando el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás (art. 80.1. LOMLOE).</u></p> <p><u>Las políticas de compensación reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (art. 80.2. LOMLOE).</u></p> <p><u>Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización de todos los niños cuyas condiciones personales o sociales supongan una desigualdad inicial para acceder a las distintas etapas de la educación. La escolarización del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa se registrará por los principios de participación e inclusión y asegurará su no discriminación ni segregación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Con este fin, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para actuar de forma preventiva con el</u></p>

	<p><u>alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa</u> con objeto de favorecer su éxito escolar (art. 81.1. LOMLOE).</p> <p><u>Las Administraciones educativas dotarán a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos educativos, debido a sus condiciones sociales</u> (art. 81.4. LOMLOE).</p>
--	---

Fuente: Arribas (2024).

Tal como se recoge en el art. 5.4 de la ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, “Las medidas de atención a las necesidades educativas del alumnado quedarán recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad al que se refiere el artículo 9 de la presente Orden”. Sin embargo, en la LOMLOE ha desaparecido dicho documento, aunque realmente tan solo supone un cambio formal, pues tal como aparece prescrito en el art. 121 de dicha ley, “el proyecto Educativo de Centro recogerá, al menos, la forma de atención a la diversidad del alumnado”.

TABLA 6.

Principios generales de actuación respecto de los ACNEAE

PRINCIPIOS GENERALES DE ACTUACIÓN RESPECTO DE LOS ACNEAE (art. 3 de ORDEN EDU/1152)	
1.	Los equipos directivos, en el ámbito de sus competencias, garantizarán una organización flexible de las enseñanzas y una atención individualizada en función de las necesidades educativas del alumnado, ya sean de tipo personal, intelectual, social o emocional.
2.	Las medidas de atención educativa irán dirigidas a la consecución del éxito educativo de todo el alumnado.
3.	La Consejería y los centros docentes impulsarán las actuaciones necesarias para facilitar un clima de convivencia que favorezca la cohesión de la comunidad educativa, el respeto a las diferencias y la atención educativa a la diversidad del alumnado.
4.	La detección e identificación de las necesidades educativas del alumnado, así como su atención, se realizarán lo más tempranamente posible.
5.	La Consejería establecerá mecanismos de equilibrio para que, respetando el derecho de los padres, madres o tutores legales a la elección de centro, el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo pueda ser escolarizado en el centro docente que mejor se adecue a sus necesidades educativas.
6.	Los centros docentes dispondrán de autonomía para organizar y gestionar los recursos personales y medios materiales de que dispongan para la adecuada atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, adoptando anualmente las medidas de apoyo ordinario o específico necesarias para que dicho alumnado alcance el máximo desarrollo de sus capacidades, las competencias básicas y los objetivos de las distintas etapas educativas.
7.	La Consejería competente asegurará las oportunas actuaciones para garantizar una adecuada coordinación entre las distintas etapas educativas, así como la colaboración y coordinación con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro para la atención educativa del alumnado. Igualmente, promoverá la colaboración y coordinación de los centros docentes con los padres, madres o tutores legales

en el proceso de detección precoz, identificación, valoración, intervención y seguimiento de las necesidades educativas de sus hijos.
8. Las medidas curriculares y organizativas dirigidas a atender las necesidades educativas del alumnado se llevarán a cabo desde la cooperación entre los distintos profesionales del centro.
9. Los equipos directivos de los centros docentes garantizarán a los padres, madres o tutores legales del alumnado, y a los propios alumnos, en la medida que su edad y capacidad lo permita, una información precisa, comprensible y continuada de todas las decisiones y medidas curriculares, organizativas y de recursos que se vayan a adoptar para su atención educativa.
10. La Consejería competente en materia de educación promoverá la formación del personal que atiende al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y fomentará la realización de experiencias de innovación e investigación educativa, la elaboración de materiales que fomenten la calidad en la respuesta a dichas necesidades y la difusión de buenas prácticas en la atención educativa de este alumnado.

Fuente: Arribas (2024).

TABLA 7.

Medidas de atención a la diversidad previstas en el sistema educativo español (II). Basado en la Orden EDU/849/2010.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PREVISTAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (II)
<u>MEDIDAS GENERALES</u>
<p>Aquellas que afectan a la organización general del centro; benefician a todos, tengan o no alguna necesidad específica de apoyo educativo</p> <p>La accesibilidad universal, actividades de acogida, organización de apoyos y actividades de refuerzo, prevención del absentismo, la acción tutorial y la orientación educativa, la interdisciplinariedad, la participación de agentes externos, la formación y mediación familiar...</p>
<u>MEDIDAS ORDINARIAS</u>
<p>Suponen la concreción de las medidas generales a las necesidades individuales de un alumno o un grupo de alumnos en las aulas y concretarán la aplicación de las medidas generales a las necesidades individuales en caso necesario.</p> <p><u>Equivaldrían a las adaptaciones curriculares no significativas:</u> la prevención y detección de las dificultades de aprendizaje, la aplicación de mecanismos de refuerzo y apoyo, la atención individualizada, la adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje, el establecimiento de diferentes niveles de profundización de los contenidos, el apoyo en el aula, el desdoblamiento de grupos y los agrupamientos flexibles, la selección y aplicación de diversos recursos y estrategias metodológicas, la adaptación de materiales curriculares, las actividades de evaluación de los aprendizajes adaptados al alumnado...</p>
<u>MEDIDAS EXTRAORDINARIAS</u>
<p>Son medidas específicas de atención educativa todos aquellos programas, actuaciones y estrategias de carácter organizativo y curricular que precise el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que no haya obtenido respuesta a través de las medidas ordinarias de atención educativa.</p>

Equivaldrían a las adaptaciones curriculares significativas: flexibilización, atención educativa por hospitalización y convalecencia...

MEDIDAS DE COORDINACIÓN ENTRE ETAPAS EDUCATIVAS

Los equipos directivos de los centros garantizarán que los padres, madres o tutores legales del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo reciban, en el proceso de cambio de etapa, una información sobre las necesidades educativas de sus hijos y la respuesta más adecuada a las mismas.

Fuente: Arribas (2024).

4.2.2. Aclaraciones terminológicas: Exclusión, segregación, integración e inclusión

Habitualmente, se utilizan indistintamente los términos exclusión y segregación, por un lado, e integración e inclusión por otro; sin embargo, se establecen profundas diferencias entre ellos que es importante señalar.

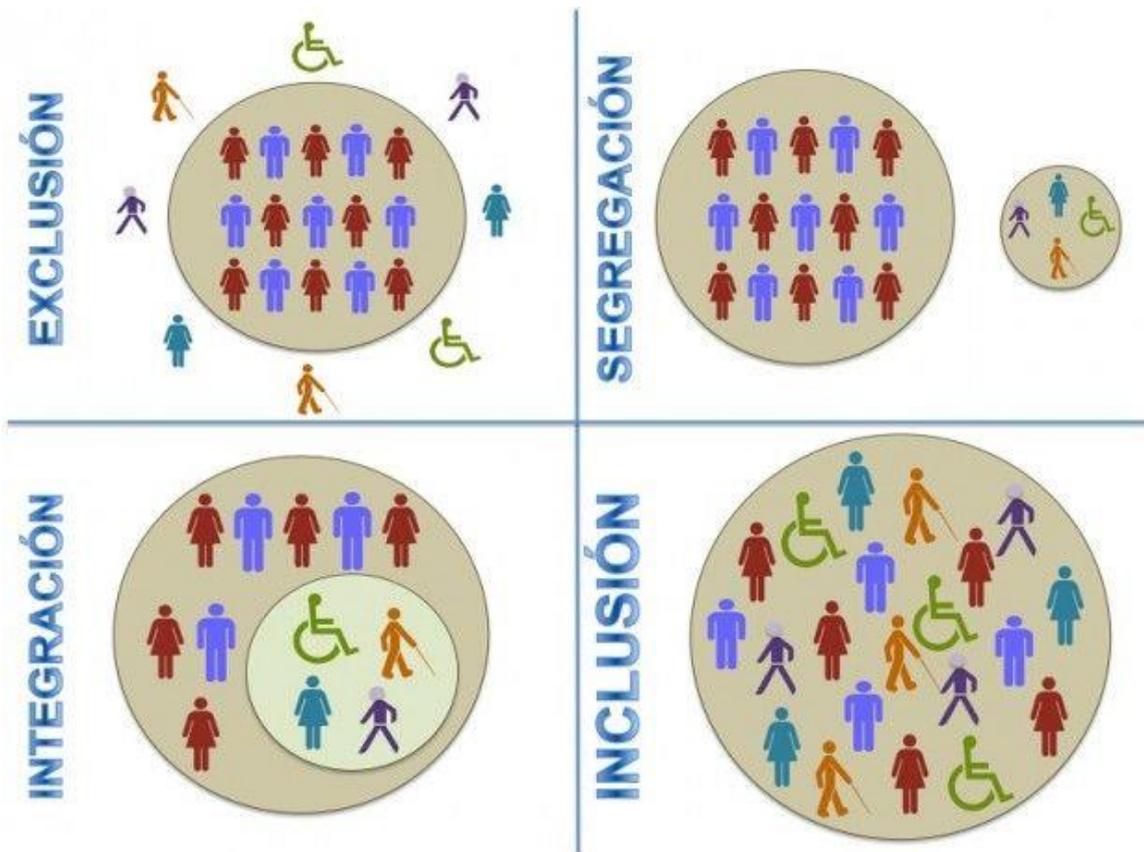
La *inclusión* se basa en garantizar la participación plena de todas las personas, la *exclusión* niega esa participación, la *integración* se centra en que participen, pero no siempre de manera inclusiva y la *segregación* conduce a la separación de estos estudiantes en función de sus características.

Por consiguiente, siempre debemos tener en cuenta la inclusión de todos los alumnos, independientemente de sus características y necesidades, puesto que es la única modalidad educativa que garantiza de manera efectiva el derecho a la educación de las personas con discapacidad. (Cobeñas, 2020)

En la siguiente ilustración se definen y visualizan claramente estos cuatro conceptos.

La **exclusión** conlleva la negación o limitación de oportunidades, derechos o participación en cuanto a la educación como el resto de sus compañeros, por lo que se les separa de ellos.

La **segregación**, a diferencia de la integración, implica la exclusión deliberada o la separación de estudiantes que posean discapacidades en clases especiales fuera del entorno educativo regular, en vez de incluirlos en la misma aula.



La **integración** se refiere a la escolarización de los alumnos con necesidades especiales en aulas regulares, pero sin garantizar una participación plena y equitativa como en el caso de la inclusión.

La **inclusión** es un enfoque que tiene como objetivo garantizar el desarrollo pleno y efectivo de todas las personas, independientemente de sus diferencias. Es decir, todos los estudiantes participan activa y equitativamente en entornos educativos regulares, incluidos aquellos que presentan discapacidades o necesidades especiales.

4.2.3. Modalidades de escolarización previstas en nuestro sistema educativo

En la actualidad, en España, más allá de las modalidades de escolarización con carácter general para todos los alumnos, en función de su titularidad: colegios públicos, colegios privados y colegios concertados, nos interesan en este caso las modalidades de escolarización previstas para las diferentes necesidades educativas que puedan presentar nuestros alumnos, con el fin de atenderlos lo mejor posible; así pues, existen múltiples modalidades de escolarización; destacamos entre ellas:

TABLA 8.

Modalidades de escolarización previstas en nuestro sistema educativo para atender a los ACNEE

MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN PREVISTAS EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO PARA ATENDER LAS DISTINTAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS		
	Centros de educación especial	Son centros que ofrecen enseñanzas dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales que no puedan ser atendidas en un centro ordinario.
	Escolarización bimodal	Combinación de un centro ordinario y un centro de educación especial.
	Aula de educación especial en un centro ordinario	El niño va al centro ordinario, pero algunas horas concretas sale a esa aula para hacer fisioterapia o lo que él necesite.
	Centros de escolarización preferente	Centros especialmente preparados para atender a los alumnos que presentan discapacidad motórica, sensorial o cognitiva.
	Aulas hospitalarias	Es destinado a aquellos niños que van a estar hospitalizados durante un periodo de tiempo prolongado.
	Atención domiciliaria	Destinado a niños con una convalecencia prolongada en sus casas porque no pueden ir a la escuela, por lo que va una maestra a darles clase.
	Escolarización de población itinerante	Prevista para aquellos niños que sus familias son feriantes, temporeros, etc., dado que estos niños no pueden ir a la escuela por sus circunstancias, por lo que hay maestras que van a darles clase al lugar donde se encuentren.
	Escuela ordinaria	Escuela ordinaria con los recursos necesarios para atender el ritmo de cada alumno e incluir adaptaciones en caso necesario. Dependiendo de cada escuela, cuenta con más o menos recursos.

Fuente: elaboración propia

La normativa educativa española determina que todos los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, sean cual sean estas, han de escolarizarse de manera obligatoria en la escuela ordinaria; únicamente, dentro de dicha clasificación, con los alumnos con necesidades educativas especiales, nos plantearemos cuál es la modalidad de escolarización que mejor satisfaría las necesidades de un alumno en concreto. Para ello se requiere un protocolo previsto para tal efecto en el que los equipos de atención temprana -en el caso de los alumnos de Educación Infantil reconocidos oficialmente como alumnos con necesidades educativas especiales- determinen y propongan a los padres -y estos acepten- la modalidad de escolarización más idónea, en función de sus circunstancias personales, escolares y familiares, para ese determinado alumno.

¿Dónde escolarizar pues, a un alumno con necesidades educativas especiales? Nuestra respuesta es la siguiente:

La pregunta carece de sentido puesto que no se pueden establecer generalidades sin conocer al niño en cuestión. Es indispensable realizar una evaluación psicopedagógica de las variables personales, escolares y familiares. Se debe procurar siempre la integración en la medida de lo posible, recurrir a la segregación cuando no haya más remedio, por lo que siempre que se pueda hay que escolarizar en una escuela ordinaria. Como se ha comentado anteriormente, en un extremo está la integración (centros ordinarios) y en el otro la segregación (centros de Educación Especial), pero entre estos dos encontramos diversos tipos de escolarización: Escolarización bimodal, aula de educación especial en centros ordinarios, centros de escolarización preferente, aulas hospitalarias, atención domiciliaria y la escolarización de la población itinerante. Por consiguiente, habría que valorar cuál sería la modalidad de escolarización más adecuada para cada niño en particular, siempre con el objetivo de lograr la máxima inclusión. Así mismo, es importante considerar que la decisión de un tipo de escolarización u otra no es irrevocable, sino que es susceptible de reconsideración en función de la evaluación continua del alumno.

4.2.3.1. La escolarización de los ACNEE en la LOMLOE

La Orden 849/2010 del BOE refleja que los ACNEE, en términos generales, serán escolarizados en centros ordinarios con programas regulares, conforme a las

disposiciones de la normativa vigente, la cual regula el proceso de admisión de los estudiantes. No obstante, existirá posibilidad de escolarización en centros de educación especial si se fundamenta, de manera razonada, que sus necesidades no pueden ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad establecidas en los centros ordinarios.

Por otro lado, la LOMLOE promueve la inclusión educativa estableciendo medidas para conseguir que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, puedan recibir una educación de calidad en un entorno inclusivo. Por lo que, defiende la permanencia de todos los alumnos en los centros ordinarios.

A continuación, presentamos en la tabla 9 el porcentaje de ACNEAE Y ACNEE matriculado durante el curso escolar 2021/22 en las distintas etapas educativas y en la tabla 10, el porcentaje de alumno escolarizado ese mismo año en función del tipo de discapacidad.

TABLA 9.

Porcentaje de ACNEAE Y ACNEE matriculado durante el curso escolar 2021/22 en las distintas etapas educativa

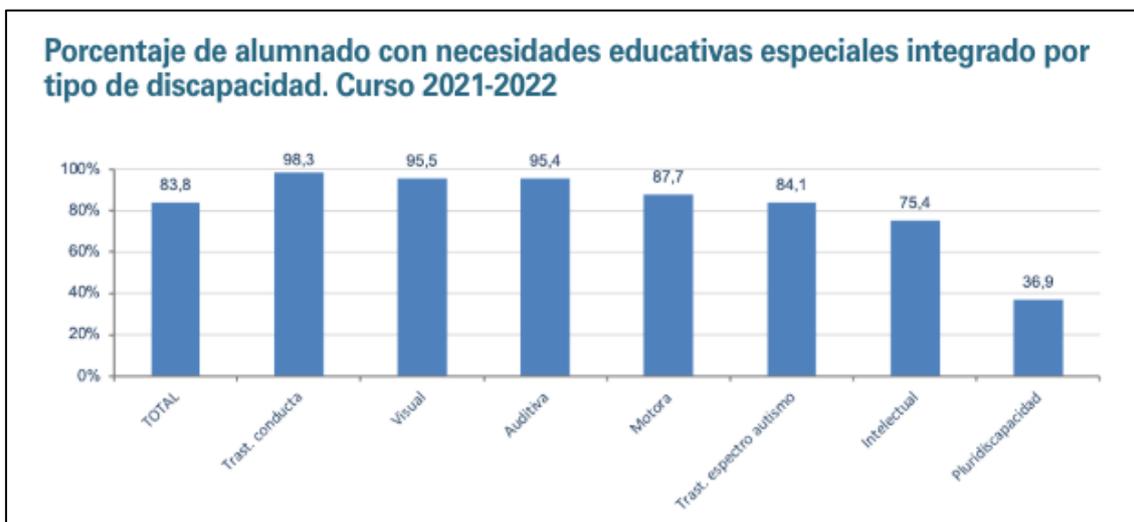
Porcentaje de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ⁽¹⁾. Curso 2021-2022							
	Total ⁽²⁾	E. Infantil	E. Primaria	ESO	Bachillerato	FP	Otros Prog. Formativos
Necesidades educativas especiales							
TOTAL	3,1	1,3	3,2	3,3	0,9	2,0	42,1
Centros Públicos	3,3	1,5	3,7	3,5	0,9	2,0	41,5
Enseñanza concertada	3,1	1,0	2,4	3,1	0,6	2,7	42,2
Enseñanza privada no concertada	0,7	0,3	0,8	1,0	0,9	1,0	-
Hombres	4,1	1,8	4,5	4,5	1,3	2,4	38,9
Mujeres	1,9	0,7	1,9	2,0	0,5	1,4	48,9
Otras necesidades específicas ⁽³⁾							
TOTAL	6,9	2,7	9,3	10,0	2,7	2,7	47,6
Centros Públicos	7,7	3,3	10,7	10,9	3,8	2,7	46,5
Enseñanza concertada	6,1	2,2	7,0	8,8	2,8	3,3	49,0
Enseñanza privada no concertada	1,8	0,2	2,2	3,4	3,0	1,5	-
Hombres	8,0	3,7	10,7	11,3	3,4	3,0	44,7
Mujeres	5,7	1,6	7,8	8,6	2,1	2,2	53,7

(1) Porcentaje de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo respecto al total de alumnado matriculado en cada enseñanza.
 (2) En el cálculo del Total se incluye el alumnado de Educación Especial específica.
 (3) Ver en Notas explicativas las necesidades específicas consideradas.

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional

TABLA 10.

Porcentaje de alumno escolarizado durante el curso escolar 2021/22 en función del tipo de discapacidad



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional

4.2.3.2. Un asunto polémico: la escolarización de los ACNEE. Integración-Inclusión-Segregación-Exclusión

Desde la publicación de la LOMLOE y atendiendo a su espíritu integrador, se propugna la intención de una escolarización lo más inclusiva posible, en la que la escuela ordinaria sea el referente por defecto de la escolarización de los ACNEAE, pretendiendo, con buena intención, que dicha escuela ordinaria, fuera capaz de satisfacer las necesidades educativas de cualquier alumno, independientemente de sus circunstancias. El miedo a que desaparecieran los *centros de educación especial* ha levantado una encendida polémica entre algunos de los padres y algunas asociaciones de niños afectados por diferentes necesidades educativas especiales, al considerar que la escuela ordinaria no está aún preparada, no dispone de los suficientes recursos personales ni materiales, ni los maestros la suficiente preparación como para satisfacer las altas demandas físicas, cognitivas, emocionales... que este tipo de alumnado presenta. Por otro lado, los problemas de convivencia e integración real, bullying, marginación... de estos niños con sus compañeros en el aula, sobre todo a medida que avanzamos en las etapas educativas, es otra de las principales objeciones que las familias ponen a esta propuesta de escolarización.

Nos podemos encontrar con grandes protestas por parte de los padres, dado que han salido a manifestarse expresando su profunda indignación ante este hecho. Argumentan que los colegios ordinarios no están adecuadamente preparados para atender las necesidades de los ACNEE. Así mismo, consideran que la falta de recursos y de personal especializado en estos centros perjudica la educación y el desarrollo integral de sus hijos. Por lo que, defienden que los centros de Educación Especial permanezcan abiertos para poder satisfacer las necesidades de cada niño. (Consultar el [Anexo 1](#), donde se presentan diversas noticias relacionadas con este tema).

4.3. Intervención en el aula y en la familia con los niños con TEA

Hay dos aspectos que no se deben olvidar. Por una parte, las propias características de esa persona, debido a que, independientemente de que tenga TEA, también tiene sueños, motivaciones y objetivos por cumplir. Por otra parte, la familia, dado que es altamente significativo en la evolución de la persona con este trastorno. (FESPAU: Federación Española de Autismo, 1994)

4.3.1. Intervención con los padres: información y apoyo. Principales demandas de los padres

En la actualidad, la colaboración entre la familia y la institución educativa es imprescindible. Por lo tanto, en estas situaciones particulares es aún más necesaria la intervención con los familiares brindándoles apoyo. Estos pueden encontrarse en una situación de desconcierto al carecer de las herramientas necesarias para ayudar a sus hijos. Por consiguiente, no solo es esencial asegurar una educación integral para estos alumnos, sino también acompañar a los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos, proporcionándoles ciertas orientaciones para que adquieran las habilidades necesarias para tratar adecuadamente con ellos.

En este contexto, podemos ofrecerles información detallada y proporcionarles fuentes de confianza donde puedan resolver cualquier duda que tengan y encontrar recursos que faciliten la comunicación con sus hijos. Así mismo, existen una variedad de documentales, libros y revistas especializadas que ofrecen información accesible para todas las personas, no solo para aquellos versados en estos temas. En ellos se puede observar la realidad de diferentes familias en las que hay una persona TEA, cómo son sus

reacciones, sus sentimientos, su comunicación y muchos otros aspectos de gran interés. De esta manera, podrán adquirir un mayor conocimiento sobre cómo actuar con sus hijos de un modo más adecuado para su bienestar.

Con respecto al apoyo destinado hacia los alumnos y las familias de éstos, existen grupos de apoyo, tanto en el ámbito escolar como fuera de éste. Algunos centros ofrecen grupos de apoyo dirigidos por profesionales de educación especial o psicólogos para compartir ciertas experiencias, dotarse de información sobre estrategias útiles en casos concretos y dar la oportunidad de conocer a más familias en situaciones similares, lo que hará que no se sientan solos, aspecto fundamental en estos casos. No obstante, fuera del ámbito escolar también encontramos este tipo de apoyos, además, incluyendo en alguna ocasión, la realización de diversos talleres con dichas familias. Por consiguiente, es imprescindible reconocer la importancia crítica de estos grupos, dado que ofrecen información, apoyo emocional y la oportunidad de conectar con otras personas que enfrentan circunstancias similares.

Toda esta información la podemos encontrar resumida en la tabla 11.

TABLA 11.

Información de interés para los niños y familiares con TEA

INFORMACIÓN DE INTERÉS PARA LOS NIÑOS Y FAMILIARES CON TEA	
Páginas web fiables y revistas especializadas	<ul style="list-style-type: none"> - Federación Española de Autismo (https://fespau.es/). - Confederación Autismo España (https://autismo.org.es/). - Centro Español sobre Trastorno del Espectro del Autismo. (https://centroautismo.es/) - Asociación Española de Profesional del Autismo (AETAPI). (https://aetapi.org/) - Fundación Autismo Diario. (https://autismodiario.com/) - Plena Inclusión. (https://www.plenainclusion.org/) - Revista TEA Ediciones. (https://web.teaediciones.com)
Documentales	<ul style="list-style-type: none"> - El laberinto autista (https://www.youtube.com/watch?v=vqKEJkokbXM&pp=ygUUZWwgbGFiZXJpbmRvIGF1dGlzdGE%3D). - María y yo. (https://www.dailymotion.com/video/x1m93u9)

	<ul style="list-style-type: none"> - El solista de la orquesta. (https://www.youtube.com/watch?v=OM7WC1glrG4) - Único. (https://www.youtube.com/watch?v=JcsUEbKnp1M) - Derecho a volar. El. Llegar a ti. (https://www.youtube.com/watch?v=XZ74K4zGSt8)
Libros	<ul style="list-style-type: none"> - El niño al que se le olvidó cómo mirar. Comprender y afrontar el autismo, de Juan Martos y María Llorente. - El cerebro autista: Pensar en imágenes y otras desventajas, de Temple Grandin y Richard Panek. - El curioso incidente del perro a medianoche, de Mark Haddon. - Alguien por quien luchar, de Clara Cortés. - Las reglas de César, de Francisco Haghenbeck. - La velocidad de la oscuridad, de Elizabeth Moon.

Fuente: Elaboración Propia

4.3.2. Demandas de las asociaciones de afectados: propuestas de la asociación de TEA de Segovia

Hemos considerado de interés recabar la información de las asociaciones de afectados, puesto que son las que más directamente están involucradas. Concretamente nos hemos puesto en contacto con la Asociación de Autismo de Segovia, con el propósito de recabar datos relevantes que contribuyan a enriquecer este TFG. Las preguntas formuladas fueron seleccionadas cuidadosamente con el fin de abordar los principales asuntos de interés e inquietudes de los padres, canalizados por medio de la asociación.

Consideramos de sumo interés las respuestas obtenidas. Véanse las mismas en el [Anexo 2](#).



Soy Laura Vicente Ruiz, alumna de la Facultad de Educación de la UVA. Estoy realizando el siguiente Trabajo Fin de Grado de Maestra: “Integración efectiva en el aula ordinaria de alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Propuesta de intervención”.

Les agradecería si pudieran contestar las siguientes preguntas acerca de la temática del TFG. Pueden enviar sus respuestas a laura.vicente@estudiantes.uva.es

Muchas gracias por su colaboración.

1. ¿Desde cuándo existe la asociación TEA en Segovia? ¿Qué personal la compone?
2. ¿Existe un registro de cuántos niños con TEA hay en Segovia? ¿Cuántos en cada etapa educativa?
3. ¿Qué nivel educativo alcanzan?
4. ¿Qué porcentaje de ellos está inscrito en la asociación?
5. ¿En el caso del TEA, es difícil el diagnóstico temprano? ¿Quién y cuándo suele darse cuenta?
6. ¿Cuál es vuestra postura respecto a la polémica de la propuesta de eliminación en gran medida de los centros de educación especial y la intención de escolarizar a prácticamente todos los niños en la escuela ordinaria? ¿y la mayoría de los padres/madres?
7. Por los principios de inclusión y normalización se dice: “Integrar siempre que sea posible, segregar cuando no hay más remedio”. ¿Creéis que la escuela ordinaria, actual y realmente es el sitio adecuado para los niños con TEA se desarrollen lo más plenamente que sus capacidades le permitan, como dice la ley? ¿Depende del grado de afectación?...
8. ¿Consideráis que los maestros están preparados para la intervención en el aula con niños con TEA u otras NEE?
9. ¿Qué relación tenéis con el Equipo de Atención Temprana? ¿y con los Equipos de Orientación Educativa? ¿Qué os parece la labor que desempeñan respecto de los TEA?
10. ¿Qué demandan principalmente los padres?
11. ¿Cuál es el futuro laboral, social... de los niños con TEA?
12. ¿Existe realmente empleo protegido para los adultos con TEA?
13. ¿Qué actividades realizáis en coordinación con los centros escolares?
14. ¿Trabajáis de algún modo específico para ayudar a las personas con autismo a comprender y manejar las emociones propias y de los demás?
15. Añadid las observaciones que deseéis

4.3.3. Intervención con los niños en el aula: prevención, detección temprana e intervención

4.3.3.1. Prevención

La prevención es una fase fundamental en cualquier tipo de trastorno, es necesario que se intervenga en ella, sobre todo, en Educación Infantil. En este caso, no se puede prevenir el TEA, dado que es constitutivo de la persona, pero sí podemos crear un clima escolar y familiar lo más propicio posible donde se minimicen los aspectos negativos del trastorno y se maximicen los positivos. Por este motivo, una detección temprana se considera esencial y altamente beneficiosa.

4.3.3.2. Detección temprana

Aunque no siempre se puede prevenir la dificultad, sí es posible detectarla cuanto antes para intervenir inmediatamente, puesto que la probabilidad de éxito depende de ello considerablemente. En algunos casos, las dificultades no son evidentes, podemos detectarlas de manera informal; a través de la observación, o de manera formal; a través de pruebas o instrumentos que nos permitan conocer el grado de ésta. En este trastorno no existe una prueba biológica que proporcione un resultado concluyente, por lo que el diagnóstico se realiza exclusivamente mediante evaluación clínica. Por lo tanto, es imprescindible que se detecte lo antes posible para poder actuar en consecuencia. Algunos indicadores que nos podrían generar sospechas de la posible presencia de TEA en el aula son los siguientes:

TABLA 12.

Indicadores de la posible existencia de un trastorno del espectro autista

INDICADORES DE LA POSIBLE EXISTENCIA DE UN TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA		
	Etchepareborda, Abad, Mulas y Hernández (2004)	Federación Española de Autismo (FESPAU)
Primer semestre de vida	<ul style="list-style-type: none"> - No exhibe una postura anticipada al ser levantado en brazos. - No emite balbuceos. - Tiene una carencia de la sonrisa social y una falta de contacto visual. - Mantiene la mirada fija en estímulos luminosos. - Presenta irritabilidad. 	

Segundo semestre de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Experimenta trastornos en el sueño. - Tiene una falta de interés hacia los padres. - No interacciona socialmente. - Carece de respuestas anticipatorias y de balbuceos. - Presenta una incapacidad para imitar, así como desinterés hacia los juguetes proporcionados por otros. - Manifiesta fascinación por sus manos y pies. - Tiene una tendencia a oler y chupar objetos en exceso. - Experimenta patrones de sueño fragmentados. 	<ul style="list-style-type: none"> - No pronuncia palabras básicas como “mamá” o “papá”. - No emplea gestos. - No señala objetos que le pueden resultar llamativos. - No reacciona ante su nombre y parece no entender cuando se le pide algo simple.
Segundo año de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Inicia la marcha de manera tardía. - Muestra desinterés hacia sus iguales y hacia los adultos. - No suele señalar para transmitir deseos. - No desarrolla el juego simbólico. - Experimenta irritabilidad y es complejo de consolar. - Adopta posturas inusuales y realiza movimientos extraños con las manos y con los pies. - Presenta reacciones emocionales inapropiadas y experimenta trastornos en el sueño. 	<ul style="list-style-type: none"> - No participa en juegos imaginativos. - No posee al menos seis palabras individuales en su vocabulario (18 meses), ni sabe combinar palabras (24 meses). - No imita acciones simples realizadas por otras personas. - No muestra interés por socializarse y jugar con sus iguales.
Tercer año de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta un interés interpersonal limitado. - Exhibe escaso contacto visual. - Dirige la mirada fijamente al vacío o muestra una atención inusual a los objetos. - Experimenta dificultades en el desarrollo del habla o muestra ecolalias (repeticiones). - Presenta irritabilidad hacia los cambios, manifiesta rabietas y agresiones. - Participa en conductas de autoestimulación, a través de balanceos, movimientos repetitivos, aleteos, giros sobre sí mismo o caminando de puntillas. - Demuestra una destreza manipulativa en actividades como rompecabezas. - Tiene hipoactividad o hiperactividad. - Experimenta trastornos del sueño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimenta dificultades para responder a su nombre o mantener el contacto visual con las personas. - Sigue sin señalar objetos que le resulten llamativos. - Realiza movimientos característicos con las manos o con el cuerpo. - Presenta incomodidad ante sonidos cotidianos y no presta atención a las reacciones de los adultos.
Cuarto año de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta una carencia del lenguaje o ecolalias. - Posee un tono de voz peculiar y monótono. - Experimenta irritabilidad, frecuentes berrinches y episodios de agresión. - Muestra escaso contacto visual. - Manifiesta trastorno en la percepción táctil, ya sea con hipersensibilidad o hiposensibilidad. - Participa en comportamientos de autoestimulación. 	

Fuente: Elaboración propia a partir de Etchepareborda, Abad, Mulas y Hernández (2004) y FESPAU (1994)

No tienen por qué darse todos los indicadores, puede haber presencia solamente de algunos. Por consiguiente, en caso de que presenciemos ciertos indicadores de forma persistente, debemos ser competentes a la hora de trabajar en el comportamiento de los niños con este trastorno, por ejemplo, en el control de rabietas y conductas disruptivas, así como en la comunicación y afectividad por su parte.

4.3.3.2.1. Instrumentos de evaluación

Con respecto a la evaluación, no es tarea propia de un maestro, sino más bien de los especialistas, tanto del equipo de atención temprana como del pediatra. No obstante, conviene que el maestro tenga la mayor información posible. Por ello, en la tabla 13 exponemos determinados instrumentos específicos para la evaluación de alumnos con TEA.

TABLA 13.

Instrumentos específicos para la evaluación TEA

INSTRUMENTOS ESPECÍFICOS PARA LA EVALUACIÓN TEA				
	ADI-R	ADOS-G	M-CHAT-R/R	CARS
GRADOS TEA	1-2-3	1-2-3	2-3	1-2-3
AUTORES	Lord, Rutter, & Le Couteur, (1994)	Lord et al., (2014)	Robins et al., (2014)	Schopler et al., (1998)
NOMBRE	Entrevista para el diagnóstico de autismo-Revisada	Escala de Observación Diagnóstica del Autismo-Genérica.	Cuestionario modificado de Autismo en Niños pequeños.	Escala de Evaluación del Autismo Infantil
EDAD DE ADMINISTRACIÓN	Edad mental mayor de 18 meses.	Desde la edad preescolar no verbales hasta adultos verbales.	16-30 meses.	Adecuada para usar con niños de más de 24 meses de edad.
CARACTERÍSTICAS	Entrevista semiestructurada para padres.	Prueba estandarizada y semiestructurada de la comunicación, interacción social y el juego. Se necesita formación especializada.	23 ítems de respuesta Sí/No llevada a cabo por los propios padres.	Es una entrevista estructurada de 15 ítems más un instrumento de observación.
ASPECTOS EVALUADOS	Sondea las esferas de alteración en la interacción social recíproca, las limitaciones comunicativas y de lenguaje, el juego, las	Es una evaluación semiestructurada a través de la observación en cuatro módulos que incluyen actividades dirigidas por el	Evalúa síntomas positivos y negativos de los TEA en edades tempranas	Cada uno de los 15 ítems consta de una escala con 7 puntuaciones, además, distingue el autismo severo del

	conductas ritualizadas o perseverantes y el momento en que aparecieron.	investigador, que evalúan la comunicación, la interacción social recíproca, el juego, la conducta estereotipada, los intereses restringidos y otras conductas anormales.		moderado o ligero
--	---	--	--	-------------------

Fuente: Equipo Autismo Murcia.

4.3.3.3. Intervención

La intervención es fundamental, tal como se recoge en Doble Equipo Autismo (2012), teniendo en cuenta los aspectos expuestos a continuación.

Es fundamental que nos aseguremos de que el niño cuente con un sistema de comunicación adecuado. Esto nos permitirá comprenderlo mejor y conocer sus pensamientos. Es esencial respetar en todo momento el ritmo del niño, proporcionándole explicaciones claras y sencillas para facilitar su comprensión.

La implementación de rutinas bien establecidas, conocidas por los niños y en las cuales puedan participar, contribuirá a una mayor sensación de seguridad por su parte. El hecho de anticipar las futuras actividades mediante estas rutinas ayuda a evitar posibles rabietas o frustraciones, ya que el niño sabe qué es lo que tiene que hacer. La falta de rutinas o de información sobre las actividades a realizar, como acabo de comentar, puede generarles ansiedad, por lo que es crucial evitar cambios e improvisaciones.

Conocer los gustos individuales del niño es de gran valor para adaptar los espacios del aula y las rutinas de acuerdo con sus preferencias. Esto no solo contribuye a su comodidad, sino que evita las situaciones que puedan resultar desagradables para él.

En definitiva, el conocimiento del niño y la creación de un entorno adaptado a sus necesidades fomentan una experiencia educativa más positiva y enriquecedora.

4.3.4. Protocolos de actuación

Los protocolos de actuación son una serie de medidas y directrices que los profesionales deben tener en cuenta para proporcionar atención y apoyo a los niños con determinadas dificultades. Casi todas las comunidades autónomas tienen previstos protocolos de actuación para diferentes dificultades del aprendizaje. En este caso, hemos recogido tres protocolos referidos al Trastorno del Espectro Autista, a modo de ejemplo, correspondientes a las comunidades autónomas de Andalucía, Navarra y Castilla y León. No obstante, sería interesante haber podido realizar un análisis de cada uno de ellos, pero excede las competencias y el espacio del presente trabajo, por lo que dejamos los enlaces de los tres ejemplos:

- Andalucía: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Protocolo_TEA_2018.pdf
- Navarra: <https://autismonavarra.com/wp-content/uploads/2017/01/Protocolo-TEA-de-0-a-3-a%C3%B1os.pdf>
- Castilla y León: <https://www.saludcastillayleon.es/institucion/es/publicaciones-consejeria/buscador/guia-atencion-ninos-trastornos-espectro-autista-atencion-pr.ficheros/327770-GUIA%20AUTISMO%20EN%20A%20PRIMARIA.pdf>

4.3.5. Experiencias de éxito en la intervención con niños con TEA en el aula

Es esencial mantenerse informado sobre las actuaciones de éxito y las distintas estrategias aplicadas en el aula con niños con TEA. Aunque no podemos excedernos demasiado, consideramos importante presentar información básica al respecto.

Las experiencias de éxito en la intervención con niños con TEA en el aula dependen de diversos factores. Es crucial enfocarnos en las características individuales de cada niño y, a partir de ahí, considerar qué estrategias pueden ser más beneficiosas para ellos. Actualmente, existen numerosas estrategias que se han demostrado útiles en algunos casos. Por ejemplo, se ha observado que el uso de pictogramas ayuda a la comunicación de las personas con este trastorno, debido a su afectación en este aspecto. Así mismo, los ejercicios de relajación, tales como tener una esponja que puedan apretar con la mano, les ayuda a autorregularse. Además, se han desarrollado varios métodos comunicativos, como el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS) o el método TEACCH, que facilitan la comunicación y el desarrollo de su lenguaje.

Por otro lado, la terapia conductual, como el método ABA (Applied Behavior Analysis o Análisis de Conducta Aplicado) o el método Loovas, se centran en enseñar habilidades utilizando refuerzos para reducir conductas negativas o comportamientos problemáticos de los niños con TEA. También existen diversas terapias complementarias que se han mostrado beneficiosas como la musicoterapia, la equinoterapia, la terapia asistida por delfines y la cromoterapia. Dichas terapias pretenden fortalecer ciertos vínculos en los niños, favoreciendo así su desarrollo.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON NIÑOS CON TEA EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

ÍNDICE DEL DISEÑO DE INTERVENCIÓN

1. Contexto de intervención.

2. Justificación. Es esencial comprender las emociones para promover empatía y respeto.

3. Interrelación entre saberes básicos, competencias específicas del área, criterios de evaluación, objetivos de etapa y competencias clave.

3.1. Objetivos de etapa.

3.1.1. Contribución del TFG a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030.

4. Metodología.

4.1. Principios metodológicos, y pedagógicos.

5. Evaluación.

5.1. Evaluación inicial –pretest- y evaluación final -postest-.

5.2. Evaluación continua.

6. Cronograma de implementación de las sesiones.

7. Distribución temporal de las sesiones y objetivos de cada una de ellas.

8. Intervención.

9. Resultados y discusión

5.1. Contexto de intervención

La propuesta de intervención expuesta a continuación ha sido implementada durante mi Prácticum II en un aula de Educación Infantil, con algunas modificaciones puesto que en dicha aula no había alumnos con TEA, por lo tanto, en un primer momento, planteé esta propuesta sin ninguna adaptación, y posteriormente, fui incluyendo pequeñas modificaciones a cada actividad, que han sido presentadas a personas profesionales que han tenido relación con alumnos con TEA con el objetivo de recibir un feed-back por su parte. Dicha implementación me ha servido como banco de prueba para comprobar la efectividad de la propuesta en un aula con alumnos de 3 años y así detectar posibles mejoras de cara a una futura puesta en práctica, sobre todo en lo que se refiere a una inclusión efectiva de alumnos con TEA.

Hay que tener en cuenta que el TEA no hace referencia a un único trastorno, sino que constituye un espectro muy amplio, por lo que cada alumno es un mundo y necesita unas adaptaciones diferentes según sus dificultades. No obstante, esta intervención está dirigida, sobre todo a alumnos con TEA que presentan un cierto grado de relación social, aunque no se comuniquen a través de frases, sino haciendo uso de los pictogramas y a través de palabras sueltas. Sí están previstas adaptaciones para las actividades en que es necesario agarrar una pintura o una pinza, cuando el alumno presenta afectación en la psicomotricidad fina.

Todo ello con el objetivo último de potenciar una inclusión efectiva y real de todos los alumnos, sean cual sean sus características y necesidades, ya que es la única modalidad educativa que garantiza de manera efectiva el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

La inclusión permite la adquisición de aprendizajes en entornos más naturales, facilita la generalización de las nuevas habilidades aprendidas y encima expone al alumno de manera continua al modelo de sus iguales, lo que potencia el desarrollo de sus habilidades sociocomunicativas. Además, cuando esta modalidad educativa se lleva a cabo de forma adecuada, contribuye de manera incuestionable al crecimiento personal y social de los niños. En los entornos inclusivos, los niños con autismo pueden compartir con sus compañeros juegos, actividades y

aprendizajes. Por otra parte, esta experiencia es igualmente enriquecedora para sus compañeros, que adquieren valores fundamentales como la tolerancia, el respeto y la aceptación de las diferencias. (Martos y Llorente, 2023, p. 220).

Efectivamente, en la medida de lo posible, adaptar las actividades para todo el alumnado, y no exclusivamente para los ACNEE, beneficia el crecimiento personal y social de dicho alumnado, así como en el de sus compañeros. Y contribuirá a la formación integral de todos; esta es en parte la distinción entre integración e inclusión.

5.2. Justificación. Es esencial comprender las emociones para promover empatía y respeto.

Puesto que una de las características definitorias de los niños con TEA, y que más influye en su vida cotidiana, es el manejo de las emociones, se ha elaborado esta propuesta de intervención, que gira, entre otros aspectos, en el desarrollo y gestión emocional.

Las emociones son estados afectivos de más o menos intensidad, la respuesta que ofrece el cuerpo a las circunstancias de vida, a los eventos de nuestro día a día, a nuestra subjetividad, que muestran la manera de ser y expresan la forma en que nos sentimos. (Rojas, 2018 p. 149).

A tenor de esta definición de Rojas, es esencial trabajar las emociones desde Educación Infantil, puesto que la gestión y expresión de éstas es complejo para los alumnos de edades tan tempranas, pero necesarias para su día a día, dado que puede repercutir en su futuro de una manera positiva o negativa. En dicha etapa, en su mayoría, los problemas no tienen una gran importancia como para desembocar en algo más grave, pero en un futuro puede ser perjudicial en su salud. Por ello, se ha decidido realizar la propuesta de intervención enfocada en el primer curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil, con alumnos de tres años. Sin embargo, dicha intervención se puede adaptar al resto de niveles, así como al resto de necesidades.

En cuanto a los niños con TEA, los ámbitos que más afectados tienen son el socio-afectivo y la comunicación, entre otros. Por este motivo, esta intervención está enfocada en fomentar y desarrollar de una manera dinámica estos ámbitos, sin que sea un caso de estrés o ansiedad para ellos. Con la propuesta diseñada, deberán socializar con sus compañeros, puesto que hay actividades individuales y en grupo, comunicarse con ellos,

así como comunicar y expresar sus emociones y trabajar la afectividad a través de la educación emocional. Para todo ello, se debe tener en cuenta el ritmo y las necesidades de estos niños, ya que hay que darles el tiempo necesario, en este caso, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por consiguiente, el objetivo principal es atender las necesidades específicas de todos los alumnos, independientemente de cuales sean, con el fin de conseguir su pleno desarrollo fomentando su bienestar y su experiencia en el entorno escolar.

5.3. Interrelación entre saberes básicos, competencias específicas del área, criterios de evaluación, objetivos de etapa y competencias clave.

En Educación Infantil, a diferencia de otras etapas educativas posteriores, es imprescindible trabajar de manera globalizada las tres áreas del currículum simultáneamente, por lo que hemos procurado que nuestra intervención tenga un carácter multidisciplinar e interdisciplinar, que contemple contenidos, objetivos, competencias y criterios de todas las áreas. Véase en el [anexo 3](#) (tablas 14, 15 y 16) la interrelación entre saberes básicos, competencias específicas del área y criterios de evaluación de los contenidos más directamente relacionados con el tema que nos ocupa de cada una de las áreas de Educación Infantil.

5.3.1. Objetivos de etapa

Se considera esencial tener en cuenta los objetivos de etapa y su conexión con las competencias clave marcadas por el currículum, especialmente aquellas que tienen una relación directa con el desarrollo de los alumnos TEA, al momento de esta intervención:

TABLA 14.

Relación entre las competencias clave y objetivos de etapa de Educación Infantil

RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS CLAVE Y OBJETIVOS DE ETAPA DE E.I.								
OBJETIVOS DE ETAPA (más relacionados con el TEA)	COMPETENCIAS CLAVE							
	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
a. Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.	X				X	X	X	
b. Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.	X				X		X	

c. Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.	X				X		X	X
d. Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.	X				X	X	X	X
e. Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.	X				X		X	X

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 37/2022

5.3.1.1. Contribución del TFG a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030

El TFG es una de las áreas más transversales en la formación de un maestro y como toda actividad de aprendizaje debe contribuir, en la medida de lo posible a la mejora de la sociedad, y un marco ideal para hacerlo es mediante la potenciación de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles propuestos en la agenda 2030. De entre todos ellos, dada la temática de este TFG, contribuiremos específicamente al desarrollo de los objetivos siguientes del siguiente modo:

- *Salud y Bienestar*: EL objetivo es promover el bienestar emocional y social de los estudiantes, así como el respeto y la empatía hacia el de los demás compañeros. Es fundamental que los alumnos adquieran habilidades para identificar, expresar y manejar sus emociones de manera saludable en su día a día.
- *Educación de Calidad*: Cada actividad se enfoca en incluir y brindar la equidad a todos los niños, sean cuales sean sus diferencias. Además, durante su realización se tendrá en cuenta la flexibilidad centrada en sus intereses y necesidades, promoviendo el pensamiento crítico, la creatividad y la imaginación de los alumnos en todo momento.
- *Reducción de las Desigualdades*: Se busca fomentar la igualdad al interiorizar en los niños que todas las emociones son normales y aceptadas, permitiéndoles sentirse tristes o enfadados sin problema. Por lo tanto, se enfoca en desarrollar el respeto mutuo al expresar sus sentimientos.

5.4. Metodología

En esta propuesta de intervención hemos empleado una metodología activa y participativa donde los alumnos son los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Principalmente, aprenden a través de la experimentación y manipulación de los materiales y recursos. Además, se considera, siempre, el ritmo de aprendizaje, intereses y necesidades de cada niño.

A la hora de diseñar una propuesta de intervención es importante que se tenga en cuenta la distribución, organización y uso de los espacios del aula. Por ello, algunas actividades se han propuesto para realizar en grupo, fomentando valores como la escucha mutua, el respeto y la empatía. Otras actividades se han planteado por rincones, buscando mayor concentración y atención individualizada para cubrir las necesidades de todos los alumnos y evitar la imitación de sus compañeros a la hora de realizar las actividades, permitiendo así observar lo que realmente están aprendiendo.

Empleando estas dos formas de llevar a cabo las actividades, en gran grupo y por rincones, promovemos en gran medida la inclusión del alumno con TEA, así como su bienestar, dado que tiene momentos de grupo y momentos más tranquilos donde va a poder concentrarse mejor y va a tener menos estímulos que le puedan distraer.

5.4.1. Principios metodológicos y pedagógicos

Continuando con nuestro objetivo de vincular nuestra propuesta al currículo oficial de la etapa, tendremos muy en cuenta los principios y consideraciones pedagógicas que nos brindan los currículos nacional y autonómico (de CyL).

TABLA 15.

Principios y consideraciones metodológicas para la etapa de E.I

PRINCIPIOS Y CONSIDERACIONES METODOLOGICAS PARA LA ETAPA DE EI	
<i>Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil</i>	<i>DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.</i>
- La práctica educativa en esta etapa buscará desarrollar y asentar progresivamente las bases que	-La atención individualizada. -La atención y el respeto a las diferencias individuales.

<p>faciliten el máximo desarrollo de cada niño y de cada niña.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dicha práctica se basará en experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas y en la experimentación y el juego. Además, deberá llevarse a cabo en un ambiente de afecto y confianza para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro. Así mismo, se velará por garantizar desde el primer contacto una transición positiva desde el entorno familiar al escolar, así como la continuidad entre ciclos y entre etapas. - Se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, y a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven. También se incluirá la educación en valores. - Además, se favorecerá que niños y niñas adquieran autonomía personal y elaboren una imagen de sí mismos positiva, equilibrada e igualitaria y libre de estereotipos discriminatorios. 	<ul style="list-style-type: none"> -La respuesta inmediata ante las dificultades de aprendizaje identificadas previamente o a las que vayan surgiendo a lo largo de la etapa. El respeto a la iniciativa del alumnado, así como a su estado emocional. -La potenciación de la autoestima del alumnado, así como el desarrollo progresivo de su autonomía personal. -La organización cuidadosa de la adaptación del alumnado a la escuela. -La contribución al disfrute del alumnado en el proceso de aprendizaje. -El trabajo en equipo, favoreciendo la coordinación de los diferentes profesionales que desarrollan su labor en el centro.
--	--

Fuente: Arribas (2024).

En función de dichos principios y recomendaciones metodológicas, hemos procurado que nuestra propuesta de intervención fomente la atención individualizada, el trabajo en equipo, la interacción social, experiencias emocionalmente positivas, aprendizajes significativos, la globalización y la interdisciplinariedad, la autonomía y el aprendizaje activo.

5.5. Evaluación

La evaluación es un proceso crucial en el aprendizaje de los alumnos, pues forma parte del proceso educativo y de la intervención educativa, como proceso de retroalimentación. Tiene como objetivo obtener información para mejor conocimiento de los alumnos y de su desarrollo, del proceso y del contexto de la acción educativa, con el propósito de mejorar dichos aspectos. Ésta ha de ser global, continuada, formativa, orientadora y criterial.

Conforme a lo que establece el currículum, debemos enfocarnos en tres aspectos fundamentales: qué se evalúa, cuándo se evalúa y quién evalúa. En este caso, se han

establecido unos objetivos claros y concisos que se pretende que los alumnos consigan superar. Así mismo, se realizará una evaluación inicial para ver de dónde se parte y una evaluación final, para ver la evolución. Además, se llevará a cabo una evaluación continua y formativa, dado que se dará feedback a lo largo de la propuesta de intervención para mejorar ciertos aspectos durante su desarrollo.

5.5.1. Evaluación inicial -pretest- y evaluación final -postest-

En la evaluación inicial se observará de dónde parten los alumnos y aquellos aspectos que se deben reforzar a lo largo de las sesiones. Por otro lado, en la evaluación final, se comprobará el progreso que han tenido los alumnos, después de haber realizado la propuesta de intervención. Por lo que, en este caso, se ha escogido como instrumento de evaluación una escala de estimación de frecuencias, con la que se podrá ver el grado con el que se presenta la conducta o el hecho observable a través de los siguientes niveles: nunca, pocas veces, a menudo, siempre.

TABLA 16.

Escala de observación TEA

ESCALA DE OBSERVACIÓN TEA				
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre
1. Es capaz de comunicarse				
2. Manifiesta sus necesidades				
3. Respeta las normas de los juegos dirigidos				
4. Soluciona conflictos que se le presentan				
5. Reconoce sus emociones				
6. Exterioriza sus emociones				
7. Controla y se regula ante la frustración				
8. Muestra conductas repetitivas				
9. Socializa con sus compañeros				
10. Mantiene el contacto visual				
11. Demuestra interés en participar				
12. Desarrolla adecuadamente sus habilidades psicomotrices				
13. Comprende con facilidad las explicaciones				
14. Posee paciencia y espera su turno adecuadamente				
15. Experimenta frustración si no logra realizar algo				

Fuente: Elaboración propia

5.5.2. Evaluación continua

En el caso de la evaluación continua, se llevará a cabo después de cada sesión a través de la observación directa. Esta se documenta con un diario de clase, dado que nos permite obtener gran cantidad de información de manera natural y nos ayudará a valorar el desarrollo de la intervención. Además, se utilizará una lista de control, ya que es un instrumento que permite centrarnos en conductas u objetivos más específicos, de las que se tendrán que registrar si se presentan o no.

TABLA 17.

Diario de clase para la evaluación continua

DIARIO DE CLASE	
Sesión y fecha	
Observaciones	
Dificultades	
Aspectos positivos	
Aspectos negativos	
Propuestas para mejorar	

Fuente: Elaboración propia

TABLA 18.

Lista de control por sesiones para la evaluación continua

LISTA DE CONTROL		
Nombre:	Edad:	
SESIÓN 1		
Observaciones:		
- Tomar conciencia de las emociones que existen.	Sí	No
- Introducirse en el significado de cada emoción.	Sí	No
- Mostrar actitudes de respeto con el maestro y sus iguales.	Sí	No

- Identificar las diferentes emociones trabajadas.	Sí	No
- Relacionar cada expresión con un sentimiento.	Sí	No
- Participar activamente en juegos colectivos.	Sí	No
SESIÓN 2		
Observaciones:		
- Interiorizar los estímulos afectivos que están presentes en el día a día.	Sí	No
- Respetar el turno de sus compañeros.	Sí	No
- Vincular las emociones con los distintos colores de los monstruos.	Sí	No
- Clasificar adecuadamente las emociones según su significado.	Sí	No
- Representar los sentimientos con expresiones faciales.	Sí	No
- Participar en juegos colectivos.	Sí	No
SESIÓN 3		
Observaciones:		
- Comprender el significado de cada emoción.	Sí	No
- Estimular las expresiones faciales según las diversas emociones.	Sí	No
- Escuchar activamente y empatizar con las situaciones que cuenten los compañeros.	Sí	No
- Exteriorizar un sentimiento en concreto a través de la plástica.	Sí	No
- Relacionar una experiencia pasada con una emoción.	Sí	No
- Fomentar la comunicación de sus sentimientos.	Sí	No
SESIÓN 4		
Observaciones:		
- Identificar y gestionar las emociones.	Sí	No
- Relacionar las expresiones faciales con los sentimientos.	Sí	No
- Expresar y compartir sus estados de ánimo.	Sí	No
- Manifestar, a través de un dibujo, sus propios sentimientos.	Sí	No
- Potenciar la creatividad.	Sí	No
- Mostrar habilidades para comunicar verbalmente cómo se sienten en el momento.	Sí	No
SESIÓN 5		
Observaciones:		
- Escuchar activamente y participar a la hora de contar el cuento.	Sí	No
- Comprender por qué sentimos rabia.	Sí	No
- Reconocer una situación donde hayan sentido rabia.	Sí	No
- Gestionar la emoción de rabia.	Sí	No
- Conocer formas de calmarse en situaciones de rabia o enfado.	Sí	No
- Mostrar habilidades para resolver conflictos de manera positiva.	Sí	No
SESIÓN 6		
Observaciones:		
- Interiorizar el significado de las diversas emociones.	Sí	No
- Interpretar las emociones a través de la expresión corporal.	Sí	No
- Mostrar iniciativa para superar los obstáculos que se es presentan.	Sí	No
SESIÓN 7		
Observaciones:		

- Discriminar los diferentes estímulos afectivos.	Sí	No
- Comprender las situaciones que pueden llevar a cada emoción.	Sí	No
- Mostrar interés en la realización de actividades más complejas.	Sí	No
SESIÓN 8		
Observaciones:		
- Reconocer los estados de ánimo de otras personas.	Sí	No
- Desarrollar seguridad personal a la hora de tomar una decisión.	Sí	No
- Empatizar con las emociones de los demás.	Sí	No
- Solucionar posibles problemas emocionales.	Sí	No
SESIÓN 9		
Observaciones:		
- Interiorizar las diferentes emociones trabajadas.	Sí	No
- Reconocer su propio estado emocional.	Sí	No
- Respetar los sentimientos de sus compañeros y buscar soluciones para ayudarles en caso necesario.	Sí	No
- Tomar conciencia de que todas las emociones son buenas.	Sí	No
- Respetar las normas en el juego dirigido.	Sí	No

Fuente: Elaboración Propia

5.6. Cronograma de implementación de las sesiones

A continuación, se detalla el cronograma planificado para la realización de las actividades con los alumnos. Está previsto implementarlo durante tres semanas, con tres sesiones semanales, en función de la disponibilidad del centro.

TABLA 19.

Cronograma de implementación de las sesiones

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
MARZO		Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	
	Sesión 4	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	
		Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	

Fuente: Elaboración Propia

5.7. Distribución temporal de las sesiones y objetivos de cada una de ellas

TABLA 20.

Distribución temporal de las sesiones y actividades de cada una de ellas

DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LAS SESIONES Y ACTIVIDADES DE CADA UNA DE ELLAS		
SEMANAS	SESIONES/ DÍA	ACTIVIDADES
<u>1ª SEMANA</u>	Sesión 1 <i>¿Ayudamos al monstruo de colores?</i> MARTES	1. ¿Quién es el monstruo de colores? 2. Clasificamos las emociones
	Sesión 2 <i>El caos de las emociones</i> MIÉRCOLES	1. ¡Menudo lío tiene el monstruo de colores! 2. ¡Pongamos orden en el mundo de las emociones!
	Sesión 3 <i>¡Expresa e imita las emociones!</i> JUEVES	1. ¡Tira el dado y descubre la emoción! 2. ¡Da vida al monstruo de colores!
<u>2ª SEMANA</u>	Sesión 4 <i>¿Qué sentimientos tengo dentro?</i> LUNES Y MARTES	1. ¡Descubre cómo te sentirías! 2. ¡Expresa cómo te sientes!
	Sesión 5 <i>¡El secreto de la calma!</i> MIÉRCOLES	1. ¿Qué ocurre si nos enfadamos? 2. ¡Vamos a convertirnos en animales!
	Sesión 6 <i>¡Conecta y expresa!</i> JUEVES	1. ¡Une las piezas e imita!
<u>3ª SEMANA</u>	Sesión 7 <i>¡Emociones intrusas a la vista!</i> MARTES	1. ¿Cuál es la diferente?
	Sesión 8 <i>¡Explora las emociones de los demás!</i> MIÉRCOLES	1. ¡Coloca las emociones de los demás!
	Sesión 9 <i>¡Sumérgete en tu mundo emocional!</i> JUEVES	1. ¡Expresa cómo te sientes!

Fuente: Elaboración Propia

5.8. Intervención

TABLA 21.

Sesión 1 de la propuesta de intervención

<u>1ª SESIÓN: ¿AYUDAMOS AL MONSTRUO DE COLORES?</u>	
ACTIVIDAD 1: ¿Quién es el monstruo de colores?	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de las emociones que existen. • Introducirse en el significado de cada emoción. • Muestra actitudes de respeto.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento “El monstruo de colores”

Espacio	El aula, concretamente el rincón de la asamblea.
Duración	15 minutos
Desarrollo	Para esta actividad, nos sentamos todos en asamblea y la maestra procederá a mostrar la portada del cuento “El monstruo de colores”. Una vez que todos los niños estén interesados en conocer de qué trata, se cuenta el cuento de una manera llamativa para ellos, haciéndoles partícipes, dado que, además de las emociones, se pueden trabajar otros conceptos como son los colores. Según se va contando el cuento, se les puede realizar preguntas, por ejemplo, “¿de qué color es cada monstruo?”, “cómo se siente cada monstruo?”, “¿cuándo se suelen enfadar ellos?”, etc.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo de los alumnos</u>: Instrumento: <i>Escala de estimación gráfica para la evaluación inicial y final</i>, dado que se puede comprobar la evolución que ha habido después de todo el proceso. • <u>Desarrollo de la sesión</u>: Instrumento: <i>Lista de control de la Sesión 1</i>, puesto que optamos por una evaluación continua y formativa. • <u>Autoevaluación de la maestra</u>: Instrumento: <i>Diario de clase</i>, ya que se podrá llevar a cabo un registro con las aportaciones necesarias para futuras implementaciones de dicha propuesta y como guía de evaluación de la maestra.
ACTIVIDAD 2: Clasificamos las emociones	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las diferentes emociones trabajadas. • Relacionar cada expresión con un sentimiento. • Participar activamente en juegos colectivos.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas didácticas de cada emoción representada por los muñecos del cuento. • Tarjetas didácticas de caras representando las diferentes emociones. • Tarjetas didácticas de cada emoción representada por los pictogramas de ARASAAC. • 3 Cajas. • 3 Tiras con velcro.
Espacio	El aula, en concreto, en grupos divididos por rincones.
Duración	15 minutos
Desarrollo	<p>Para esta actividad tendremos tres cajas y en cada una de ellas estarán metidas las tarjetas didácticas divididas en: emoticonos, monstruos de colores y pictogramas ARASAAC. Encima de la mesa, habrá tres tiras plastificadas con velcro, donde los alumnos deben colocar las tarjetas en su correspondiente orden: en la primera tira se pondrán los monstruos, en la segunda tira se pondrán los emoticonos y en la tercera tira se pondrán los pictogramas. Tienen que coincidir las tres tarjetas de la misma emoción en la misma columna.</p> <p>En primer lugar, recordaremos cada emoción, presentándoles las tarjetas. Una vez que lo hayan recordado, por turnos, tendrán que coger una tarjeta cada alumno e ir la colocando. Primero, se colocarán todas las tarjetas de los monstruos, después todas las tarjetas de los emoticonos y después todas las tarjetas de los pictogramas para llevar un orden claro, lo que beneficiará al niño con TEA.</p>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo de los alumnos</u>: Instrumento: <i>Escala de estimación gráfica para la evaluación inicial y final</i>, dado que se puede comprobar la evolución que ha habido después de todo el proceso. • <u>Desarrollo de la sesión</u>: Instrumento: <i>Lista de control de la Sesión 1</i>, puesto que optamos por una evaluación continua y formativa. • <u>Autoevaluación de la maestra</u>: Instrumento: <i>Diario de clase</i>, ya que se podrá llevar a cabo un registro con las aportaciones necesarias para futuras implementaciones de dicha propuesta y como guía de evaluación de la maestra.

Fuente: Elaboración Propia

TABLA 22.

Sesión 2 de la propuesta de intervención

<u>2ª SESIÓN: “EL CAOS DE LAS EMOCIONES”</u>	
ACTIVIDAD 1: ¡Menudo lío tiene el monstruo de colores!	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorizar los estímulos afectivos que están presentes en el día a día. • Respetar el turno de sus compañeros. • Vincular las emociones con los distintos colores de los monstruos.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Guante de las emociones elaborado por la maestra.
Espacio	El aula, concretamente en el rincón de la asamblea.
Duración	10 minutos
Desarrollo	<p>En esta actividad se va a trabajar la canción: “Vaya qué lío con las emociones” a través de un guante elaborado por la maestra con fieltro y los monstruos de colores. Primero, a través del guante, se recordarán cada una de las emociones. Luego, la maestra comenzará a cantar la canción lentamente para que todos se la puedan aprender fácilmente. A medida que cantamos, se va señalando cada monstruo que representa la emoción cantada. En la segunda ronda, despegaremos los monstruos del guante y los repartiremos entre algunos alumnos. Cuando mencionemos una emoción, dichos alumnos tendrán que reconocerla y pegarla en el guante. Llevaremos a cabo tantas rondas como el interés de los alumnos lo permita. En el caso de que le toque al alumno TEA pegar el monstruo en el guante, le tendremos que dar uno sencillo que llame su atención, además, sería beneficioso que no fuera el primero en salir, sino que haya salido algún compañero antes para que tenga un ejemplo de lo que tiene que realizar.</p>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo de los alumnos:</u> Instrumento: <i>Escala de estimación gráfica para la evaluación inicial y final</i>, dado que se puede comprobar la evolución que ha habido después de todo el proceso. • <u>Desarrollo de la sesión:</u> Instrumento: <i>Lista de control de la Sesión 2</i>, puesto que optamos por una evaluación continua y formativa. • <u>Autoevaluación de la maestra:</u> Instrumento: <i>Diario de clase</i>, ya que se podrá llevar a cabo un registro con las aportaciones necesarias para futuras implementaciones de dicha propuesta y como guía de evaluación de la maestra.
ACTIVIDAD 2: ¡Pongamos orden en el mundo de las emociones!	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificar adecuadamente las emociones según su significado. • Representar los sentimientos con expresiones faciales. • Participar en juegos colectivos.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Botes de cada emoción. • Pictogramas ARASAAC para colocar al lado de cada bote. • Palos con las distintas emociones.
Espacio	El aula, en concreto, en grupos divididos por rincones.
Duración	15 minutos
Desarrollo	<p>Esta actividad trata de clasificar las emociones en sus respectivos botes. Para ello, se asignará un bote a cada emoción, de manera que tendrán pegados una etiqueta del dibujo y la emoción escrita. A mayores, al lado de cada bote se colocará el pictograma de ARASAAC para una mayor comprensión. Además, la maestra proporcionará tres cajas con diversos palos representando las diferentes emociones: en una caja estarán los palos con emoticonos, en otra, con los monstruos y en otra, con los pictogramas. De este modo, los niños tendrán que clasificar primero todos los palos de una caja para</p>

	poder pasar a la siguiente, ya que, si no, podríamos crear una confusión al niño con TEA. Así mismo, a él se le colocará de frente a los botes para una mayor concentración. Mientras se realiza la actividad, la maestra puede hacer una serie de preguntas para ayudarles a comprender y expresar el significado de cada emoción, tales como: ¿cuándo has sentido miedo?, ¿por qué te sueles enfadar?, ¿cuándo te sientes contento?, ¿qué cara pones cuando estás triste?, etc.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo de los alumnos</u>: Instrumento: <i>Escala de estimación gráfica para la evaluación inicial y final</i>, dado que se puede comprobar la evolución que ha habido después de todo el proceso. • <u>Desarrollo de la sesión</u>: Instrumento: <i>Lista de control de la Sesión 2</i>, puesto que optamos por una evaluación continua y formativa. • <u>Autoevaluación de la maestra</u>: Instrumento: <i>Diario de clase</i>, ya que se podrá llevar a cabo un registro con las aportaciones necesarias para futuras implementaciones de dicha propuesta y como guía de evaluación de la maestra.

Fuente: Elaboración Propia

TABLA 23.

Sesión 3 de la propuesta de intervención

<u>3ª SESIÓN: ¡EXPRESA E IMITA LAS EMOCIONES!</u>	
ACTIVIDAD 1: ¡Tira el dado y descubre la emoción!	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el significado de cada emoción. • Estimular las expresiones faciales según las diversas emociones. • Escuchar activamente y empatizar con las situaciones que cuenten los compañeros.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Dado con las distintas emociones. • Tira de pictogramas (lanzar dado, recoger dado, imitar, sentimiento).
Espacio	El aula, concretamente en el rincón de la asamblea.
Duración	15 minutos
Desarrollo	<p>Una vez reunidos en la asamblea, la maestra les mostrará el dado y se repasarán todas las emociones que contienen cada una de sus caras. Después, cada alumno, por turnos, lanzará el dado. Todos imitaremos la emoción que aparezca, y el alumno que lo lanzó, compartirá una experiencia relacionada con esa emoción. Esto facilitará el diálogo sobre nuestras emociones.</p> <p>En el caso del alumno con TEA, en un principio será observador y, una vez que lo hayan realizado algunos compañeros, pasará a ser ejecutor. Para ello, la maestra le dará una tira plastificada con la secuencia que debe realizar en pictogramas: lanzar dado, recoger dado, imitar, sentimiento. Además, podemos contar con la ayuda de algún compañero que le acerque el dado y le acompañe a ver la emoción que ha salido cuando éste lo lance. Con estas órdenes más claras, el alumnos TEA no debería tener problema en realizarlo.</p>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo de los alumnos</u>: Instrumento: <i>Escala de estimación gráfica para la evaluación inicial y final</i>, dado que se puede comprobar la evolución que ha habido después de todo el proceso. • <u>Desarrollo de la sesión</u>: Instrumento: <i>Lista de control de la Sesión 3</i>, puesto que optamos por una evaluación continua y formativa.

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Autoevaluación de la maestra</u>: Instrumento: <i>Diario de clase</i>, ya que se podrá llevar a cabo un registro con las aportaciones necesarias para futuras implementaciones de dicha propuesta y como guía de evaluación de la maestra.
ACTIVIDAD 2: ¡Da vida al monstruo con colores!	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Exteriorizar un sentimiento en concreto a través de la plástica. • Relacionar una experiencia pasada con una emoción. • Fomentar la comunicación de sus sentimientos.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Silueta de monstruo. • Pinturas. • Lectura sencilla de la actividad segmentada en pictogramas. • Barras finas de pintura acrílica.
Espacio	El aula, en concreto, en grupos divididos por rincones.
Duración	15 minutos
Desarrollo	<p>Esta segunda actividad consiste en colorear la silueta del monstruo que les repartirá la maestra, según la emoción que sientan o hayan sentido alguna vez. Después, deberán explicar el por qué esa emoción para que la maestra lo deje registrado en esa hoja y quede constancia de lo que han aprendido y de lo que hay que reforzar. Por ejemplo: “yo estoy triste porque mi hermano me rompió un juguete”. De esta manera, lograremos que expresen diferentes estados de ánimo que experimentan en su vida diaria, lo que facilitará el diálogo con ellos.</p> <p>En el caso del niño TEA, le mostraríamos el pictograma con la actividad segmentada en tareas más pequeñas para que no tuviera problema en realizarlo. Por ejemplo: elegir color, coger monstruo, pintarle. Además, puesto que la psicomotricidad fina es una barrera, en vez de darles pinturas, les podemos dejar las barras finas de pintura acrílica.</p>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo de los alumnos</u>: Instrumento: <i>Escala de estimación gráfica para la evaluación inicial y final</i>, dado que se puede comprobar la evolución que ha habido después de todo el proceso. • <u>Desarrollo de la sesión</u>: Instrumento: <i>Lista de control de la Sesión 3</i>, puesto que optamos por una evaluación continua y formativa. • <u>Autoevaluación de la maestra</u>: Instrumento: <i>Diario de clase</i>, ya que se podrá llevar a cabo un registro con las aportaciones necesarias para futuras implementaciones de dicha propuesta y como guía de evaluación de la maestra.

Fuente: Elaboración Propia

TABLA 24.

Sesión 4 de la propuesta de intervención

4ª SESIÓN: ¿QUÉ SENTIMIENTOS TENGO DENTRO?	
ACTIVIDAD 1: ¡Descubre cómo te sentirías!	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y gestionar las emociones. • Relacionar las expresiones faciales con los sentimientos. • Expresar y compartir sus estados de ánimo.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • 6 Emoticonos diferentes para cada alumno. • 6 pictogramas sobre las diferentes emociones para el alumno con TEA. • Cuento elaborado por la maestra. • Hoja plastificada para alumno TEA donde pone: ¿Cómo me siento? Y donde tendrá las emociones colocadas.
Espacio	El aula, en concreto, en grupos divididos por rincones.

Duración	20 minutos
Desarrollo	<p>Para iniciar la sesión, nos sentaremos por quipos, ya que trabajaremos por rincones. En dicho rincón, la maestra repartirá a cada alumno un conjunto de seis emoticonos, cada uno representando una emoción diferente. Luego, se mostrará un cuento en el que cada página presentará un dibujo con una acción y una frase que dice: “¿Cómo me siento cuando...?”. Según la ilustración, los alumnos deberán levantar el emoticono que crean que los representa si estuvieran en esa situación. Cada uno puede levantar uno distinto, por lo que deberán explicar el porqué de esa elección. En cada página del cuento, dialogaremos sobre las razones que dan de sus sentimientos y exploraremos posibles soluciones.</p> <p>En el caso del niño TEA, en vez de levantar cada emoción, la tendrá que colocar en una hoja plastificada que pondrá lo siguiente: “¿Cómo me siento?” en la parte superior, habrá un velcro en el medio y estarán las diferentes emociones en la parte inferior colocadas con velcro, también. Lo podríamos realizar con los emoticonos, al igual que el resto de sus compañeros, ya que lo hemos estado trabajando en el resto de las sesiones, si no, tendríamos la opción de que ellos lo hicieran con los pictogramas de las emociones de ARASAAC.</p>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo de los alumnos:</u> Instrumento: <i>Escala de estimación gráfica para la evaluación inicial y final</i>, dado que se puede comprobar la evolución que ha habido después de todo el proceso. • <u>Desarrollo de la sesión:</u> Instrumento: <i>Lista de control de la Sesión 4</i>, puesto que optamos por una evaluación continua y formativa. • <u>Autoevaluación de la maestra:</u> Instrumento: <i>Diario de clase</i>, ya que se podrá llevar a cabo un registro con las aportaciones necesarias para futuras implementaciones de dicha propuesta y como guía de evaluación de la maestra.
ACTIVIDAD 2: ¡Expresa cómo te sientes!	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestar, a través de un dibujo, sus propios sentimientos. • Potenciar la creatividad. • Mostrar habilidades para comunicar verbalmente cómo se sienten en el momento.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Silueta de la cara (chico o chica). • Una silueta de la cara con velcros para alumno TEA. • Pinturas. • Partes de la cara con velcro. • Pintura acrílica fina.
Espacio	El aula, en concreto, en grupos divididos por rincones.
Duración	15 minutos
Desarrollo	<p>Para esta segunda actividad, la maestra repartirá a cada alumno una silueta de la cara de un niño o una niña, según con quién se identifiquen. Esta silueta no tiene la boca, por lo que señalaremos verbalmente las partes del rostro hasta que noten lo que falta. Una vez que lo identifiquen, la maestra les dará pinturas para que completen la cara y añadan las partes faltantes de acuerdo con cómo se sienten en ese momento, después podrán colorearla según los monstruos trabajados anteriormente. Al terminar deberán explicar el motivo de su dibujo y la maestra tomará nota de sus explicaciones en el propio folio.</p> <p>Como he mencionado anteriormente, en el caso del niño TEA, la psicomotricidad fina puede ser una barrera, por lo que le repartiremos las diferentes partes de la cara con velcro y ellos tienen que formarlas correctamente. Para colorearla, pueden utilizar la pintura acrílica fina.</p>

Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo de los alumnos</u>: Instrumento: <i>Escala de estimación gráfica para la evaluación inicial y final</i>, dado que se puede comprobar la evolución que ha habido después de todo el proceso. • <u>Desarrollo de la sesión</u>: Instrumento: <i>Lista de control de la Sesión 4</i>, puesto que optamos por una evaluación continua y formativa. • <u>Autoevaluación de la maestra</u>: Instrumento: <i>Diario de clase</i>, ya que se podrá llevar a cabo un registro con las aportaciones necesarias para futuras implementaciones de dicha propuesta y como guía de evaluación de la maestra.
-------------------	--

Fuente: Elaboración propia

TABLA 25.

Sesión 5 de la propuesta de intervención

5ª SESIÓN: ¡EL SECRETO DE LA CALMA!	
ACTIVIDAD 1: ¿Qué ocurre si nos enfadamos?	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar activamente y participar a la hora de contar el cuento. • Comprender por qué sentimos rabia. • Reconocer una situación donde hayan sentido rabia.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento “La cola de dragón” de Mireia Canals y Sandra Aguilar. • Folios • Ceras manley • Pinturas
Espacio	El aula, concretamente en el rincón de la asamblea.
Duración	15 minutos
Desarrollo	<p>Para esta actividad, los niños deberán estar sentados en asamblea y en silencio. La maestra mostrará la portada de un libro sobre la ira, donde aparece un niño con una cola de dragón. Primero, se dialogará con los niños para que expresen por qué creen que el personaje del cuento tiene una cola de dragón. Luego, se leerá el cuento, involucrándolos activamente para mantener su interés. Al finalizar la lectura, se harán preguntas para asegurar de que comprendieron lo que sucedía. Por ejemplo: “¿Por qué le sale cola de dragón a Javier?”, “¿Qué hace cuando se enfada?”, “¿Tiráis vosotros los juguetes cuando os enfadáis?”, “¿Creéis que eso está bien?”, etc.</p> <p>Para concluir la actividad, los alumnos se dibujarán en una situación en la que se hayan enfadado, por lo que podrán dibujar la cola de dragón como la del personaje del cuento. Después, explicarán esa situación para que la maestra la anote junto al dibujo. La única adaptación que se hará en esta actividad para el niño TEA será que el dibujo lo realice con ceras manley.</p>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo de los alumnos</u>: Instrumento: <i>Escala de estimación gráfica para la evaluación inicial y final</i>, dado que se puede comprobar la evolución que ha habido después de todo el proceso. • <u>Desarrollo de la sesión</u>: Instrumento: <i>Lista de control de la Sesión 5</i>, puesto que optamos por una evaluación continua y formativa. • <u>Autoevaluación de la maestra</u>: Instrumento: <i>Diario de clase</i>, ya que se podrá llevar a cabo un registro con las aportaciones necesarias para futuras implementaciones de dicha propuesta y como guía de evaluación de la maestra.
ACTIVIDAD 2: ¡Vamos a convertirnos en animales!	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar la emoción de rabia. • Conocer formas de calmarse en situaciones de rabia o enfado.

	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar habilidades para resolver conflictos de manera positiva.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • CD con la canción “Gira Gira, el calor se va”. • Radiocasete. • Tarjetas didácticas con animales que vamos a representar con las figuras de yoga. (Sacadas del cuento “Juguemos a hacer yoga” de Lorena Pajalunga. • Lectura sencilla de pictogramas para alumno TEA.
Espacio	Divididos por el centro del aula.
Duración	20 minutos
Desarrollo	<p>Una vez que hemos comprendido en profundidad qué es la rabia (el enfado), les enseñaremos cómo se puede volver a la calma, para que, en momentos de enfado no recurran a tirar juguetes o a pegar a sus compañeros.</p> <p>Para ello, comenzaremos a bailar una canción que se llama “Gira Gira, el calor se va”, la cual les ayudará a entender que deben liberar todos los enfados que llevan dentro. Dicha canción habla de siete flores, que relacionaremos con diferentes chakras adaptándolo para los niños. Por ejemplo, para el chakra de la garganta, les explicaremos que sirve para decir cosas bonitas en lugar de insultos.</p> <p>La canción la acompañaremos con un baile específico: “Gira y gira” (hacemos círculos con las manos en el aire, en la parte del cuerpo que corresponda) “El calor se va” (movemos los brazos desde el cuerpo hacia fuera como si expulsáramos algo) “Y la primera flor se abrirá” (formamos una flor juntando las dos palmas de la mano)</p> <p>Esto lo repetiremos siete veces, cada vez en una parte diferente del cuerpo: las piernas, la pelvis, el abdomen, el pecho, la garganta, la frente y la cabeza.</p> <p>A continuación, realizaremos posturas de yoga del cuento “Juguemos a hacer yoga” de Lorena Pajalunga, utilizando un juego. Distribuiremos a los alumnos por el aula para que tengan espacio suficiente y no se golpeen al hacer las posturas. Luego, les explicaremos que el monstruo de colores necesita nuestra ayuda para calmarse y nos pedirá que representemos diferentes figuras de yoga. Jugaremos a “El monstruo de colores dice...”. Por ejemplo: “El monstruo de colores dice que nos convirtamos en mariposas. Para ello, nos sentaremos en el suelo, juntaremos los pies y moveremos las alas despacio”. La maestra mostrará las ilustraciones y realizará las posturas para que los niños puedan imitarlas correctamente.</p> <p>En el caso del alumno TEA, para la realización de las posturas de yoga, tendrá como ayudante a la maestra o a la AT en caso de que hubiera. Se le deberán dar directrices claras y sencillas. Además, le podremos acompañar las directrices con una lectura sencilla de pictogramas, donde ponga: Todos, jugamos, a ser, animales. A esto le sumaremos la frase escrita. Así mismo, por cada animal le podremos dar dos imágenes pequeñas pegadas con velcro en una tira, una de su cara y otra del animal.</p>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo de los alumnos</u>: Instrumento: <i>Escala de estimación gráfica para la evaluación inicial y final</i>, dado que se puede comprobar la evolución que ha habido después de todo el proceso. • <u>Desarrollo de la sesión</u>: Instrumento: <i>Lista de control de la Sesión 5</i>, puesto que optamos por una evaluación continua y formativa. • <u>Autoevaluación de la maestra</u>: Instrumento: <i>Diario de clase</i>, ya que se podrá llevar a cabo un registro con las aportaciones necesarias para futuras implementaciones de dicha propuesta y como guía de evaluación de la maestra.

Fuente: Elaboración propia

TABLA 26.

Sesión 6 de la propuesta de intervención

<u>6ª SESIÓN: ¡CONECTA Y EXPRESA!</u>	
ACTIVIDAD 1: ¡Une las piezas e imita!	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorizar el significado de las diversas emociones. • Interpretar las emociones a través de la expresión corporal. • Mostrar iniciativa para superar los obstáculos que se les presenten.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas didácticas de los monstruos de colores. • Puzles de los monstruos de colores nivel 1 (4 piezas). • Puzles de los monstruos de colores nivel 2 (6 piezas). • Puzles de los monstruos de colores nivel 3 (9 piezas). • Plantilla para pegar las piezas de los puzles y que no se deshagan.
Espacio	El aula, en concreto, en grupos divididos por rincones.
Duración	15 minutos.
Desarrollo	<p>Esta actividad consta de realizar puzles de diferentes niveles e imitar cada emoción que representen los puzles. Además, se podrá dialogar sobre cada uno de esos sentimientos a la vez que consiguen llevar a cabo el puzle.</p> <p>Para ello, primero sacamos el puzle de nivel 2 (6 piezas) del monstruo de colores para resolverlo en grupo. Una vez que comprendan la dinámica, se entregará a cada alumno un puzle diferente para que lo realicen. En primer lugar, les dejaremos la tarjeta didáctica del monstruo que les haya tocado para que la tengan como apoyo, después se retirará ese apoyo, pero seguirán con el puzle de nivel 2 (6 piezas). Si observamos que algunos estudiantes encuentran la actividad fácil, les daremos la opción de realizar los rompecabezas de nivel 3 (9 piezas) con o sin el apoyo de la tarjeta didáctica.</p> <p>Para el niño con TEA, habrá puzles de nivel 1 (4 piezas) para que comience en un nivel sencillo y según vayamos viendo su evolución, podrá cambiar de nivel.</p> <p>Además, los puzles les tendrán que realizar en una plantilla plastificada con velcros para que no se deshagan, por lo que tendrán que pegar la pieza de puzle en cada velcro. Esto ayudará a una mayor organización, lo que beneficiará a todos los alumnos, pero sobre todo al niño con TEA.</p>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo de los alumnos</u>: Instrumento: <i>Escala de estimación gráfica para la evaluación inicial y final</i>, dado que se puede comprobar la evolución que ha habido después de todo el proceso. • <u>Desarrollo de la sesión</u>: Instrumento: <i>Lista de control de la Sesión 6</i>, puesto que optamos por una evaluación continua y formativa. • <u>Autoevaluación de la maestra</u>: Instrumento: <i>Diario de clase</i>, ya que se podrá llevar a cabo un registro con las aportaciones necesarias para futuras implementaciones de dicha propuesta y como guía de evaluación de la maestra.

Fuente: Elaboración propia

TABLA 27.

Sesión 7 de la propuesta de intervención

<u>7ª SESIÓN: ¡EMOCIONES INTRUSAS A LA VISTA!</u>	
ACTIVIDAD 1: ¿Cuál es diferente?	

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar los diferentes estímulos afectivos. • Comprender las situaciones que pueden llevar a cada emoción. • Mostrar interés en la realización de actividades más complejas.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas didácticas de los emoticonos. • Ficha de los diferentes emoticonos y los recuadros. • Ficha de los diferentes pictogramas para el alumno TEA. • Pinturas. • Pegatinas con relieve. • Pequeña lectura de pictogramas para el alumno con TEA.
Espacio	El aula, en concreto, en grupos divididos por rincones.
Duración	15 minutos
Desarrollo	<p>En esta actividad, los alumnos jugarán a encontrar las caras diferentes. Para ello, se trabajará en grupos pequeños, lo que facilitará la atención individual a cada alumno. Primero, mostraremos las tarjetas didácticas de emoticonos para que identifiquen las expresiones de cada cara. Luego, cada alumno rodeará la cara que es diferente en cada fila. Según el nivel de los alumnos, podemos realizar la actividad todos juntos o permitir que cada uno vaya a su ritmo. Una vez que hayan rodeado la cara diferente, deberán decir qué sentimiento expresa y dibujarla en el rectángulo en blanco que hay al lado.</p> <p>En este caso, el alumno con TEA, podrá realizar la ficha en la que aparecen emoticonos o la ficha en la que aparecen pictogramas, con lo que veamos que menos le cuesta. Así mismo, en vez de rodear la cara diferente, ellos simplemente deberán poner una pegatina con relieve en la cara que es distinta. Además, para que lo realicen, les mostraremos una lectura sencilla de pictogramas en la que pondremos: pegar pegatina, en la cara, diferente, para que ellos tengan la tarea estructurada.</p> <p>En cuanto a la ficha, las diferentes filas deberán estar separadas unas de otras para que no haya confusiones.</p>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo de los alumnos</u>: Instrumento: <i>Escala de estimación gráfica para la evaluación inicial y final</i>, dado que se puede comprobar la evolución que ha habido después de todo el proceso. • <u>Desarrollo de la sesión</u>: Instrumento: <i>Lista de control de la Sesión 7</i>, puesto que optamos por una evaluación continua y formativa. • <u>Autoevaluación de la maestra</u>: Instrumento: <i>Diario de clase</i>, ya que se podrá llevar a cabo un registro con las aportaciones necesarias para futuras implementaciones de dicha propuesta y como guía de evaluación de la maestra.

Fuente: Elaboración propia

TABLA 28.

Sesión 8 de la propuesta de intervención

8ª SESIÓN: ¡EXPLORA LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS!	
ACTIVIDAD 1: ¡Coloca las emociones de los demás!	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los estados de ánimo de otras personas. • Desarrollar seguridad personal a la hora de tomar una decisión. • Empatizar con las emociones de los demás. • Solucionar posibles problemas emocionales.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustraciones creadas por la maestra. • Emoticonos con velcros para pegar en dichas ilustraciones.

	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura sencilla de pictogramas para alumno TEA.
Espacio	El aula, en concreto, en grupos divididos por rincones.
Duración	20 minutos
Desarrollo	<p>En esta actividad, jugaremos a adivinar los sentimientos de otras personas usando un recurso creado por la maestra, que consiste en ilustraciones que muestran diferentes acciones. Junto a las ilustraciones, hay pequeñas tarjetas de emoticonos que representan distintas emociones. Nos dividiremos en pequeños grupos y trabajaremos en rincones para asegurar una mayor implicación motriz de los alumnos en la actividad. Para empezar a jugar, se narrará una breve historia sobre lo que sucede en cada ilustración. Luego, por turnos, los niños retirarán la tarjeta con la cara correspondiente y la pegarán en el velcro situado en la ilustración. Después, comentarán por qué se puede sentir así el personaje, qué podríamos hacer para ayudarle, si alguna vez les ha ocurrido algo similar, etc.</p> <p>Por ejemplo: “El abuelo quería cruzar la carretera, pero tenía miedo por si venía algún coche. Su nieto le vio y fue a ayudarle”. ¿cómo creéis que se siente el abuelo? ¿Ayudáis a vuestros abuelos?, etc.</p> <p>Para esta actividad también puede ser beneficioso que les demos una lectura sencilla de pictogramas en el que indique: Pegar, cara, en el cuento. Además, hay que intentar que no sean los primeros en realizarlo, sino que puedan tener un ejemplo de algún compañero para que lo sepan llevar a cabo adecuadamente.</p>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo de los alumnos</u>: Instrumento: <i>Escala de estimación gráfica para la evaluación inicial y final</i>, dado que se puede comprobar la evolución que ha habido después de todo el proceso. • <u>Desarrollo de la sesión</u>: Instrumento: <i>Lista de control de la Sesión 8</i>, puesto que optamos por una evaluación continua y formativa. • <u>Autoevaluación de la maestra</u>: Instrumento: <i>Diario de clase</i>, ya que se podrá llevar a cabo un registro con las aportaciones necesarias para futuras implementaciones de dicha propuesta y como guía de evaluación de la maestra.

Fuente: Elaboración propia

TABLA 29.

Sesión 9 de la propuesta de intervención

<u>9ª SESIÓN: ¡SUMÉRGETE EN TU MUNDO EMOCIONAL!</u>	
ACTIVIDAD 1: ¡Expresa cómo te sientes!	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorizar las diferentes emociones trabajadas anteriormente. • Reconocer su propio estado emocional. • Respetar los sentimientos de sus compañeros y buscar soluciones para ayudarles en caso necesario. • Tomar conciencia de que todas las emociones son buenas. • Respetar las normas en el juego dirigido.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Emocionómetro creado por la maestra. • Pinzas con los nombres de los alumnos. • Lectura sencilla de pictogramas.
Espacio	El aula, concretamente en el rincón de la asamblea.
Duración	15 minutos
Desarrollo	Esta actividad final permitirá observar y verificar el conocimiento adquirido por los alumnos a lo largo de las sesiones. De esta manera, podremos determinar si entienden

	<p>el significado de cada emoción, si son capaces de expresar sus propios sentimientos y si saben respetar y empatizar con los demás.</p> <p>La actividad se plantea de la siguiente manera: en lugar de explicarles una situación comprensible con el riesgo de que imiten las respuestas, los alumnos deberán expresar cómo se sienten en ese momento y explicar el por qué. Los demás, dialogarán, con el apoyo de la maestra, sobre cómo pueden ayudar a ese compañero.</p> <p>Para realizar la actividad, nos sentaremos en asamblea, donde no haya nada que distorsione detrás del emocionómetro, ya que podría dificultar la concentración, sobre todo al alumno con TEA.</p> <p>En primer lugar, todos los alumnos recordarán las emociones imitando cada una de ellas con su expresión facial. Luego, uno por uno, saldrán a colocar una pinza con su nombre en la tira del monstruo correspondiente a cómo se sienten. Al finalizar, reiteraremos que todas las emociones son válidas y que es normal sentir diferentes emociones en distintos momentos.</p> <p>Las adaptaciones que realizaremos en esta actividad para el alumno con TEA serán las siguientes: Los monstruos y las tiras de colores deberán estar plastificadas y que no se puedan descolocar, por lo que las deberemos fijar correctamente. Así mismo, la pinza deberá ser adaptada, puesto que se necesita que sea blanda y manejable. Además, le segmentaremos la actividad con la lectura de pictogramas: Foto del alumno, poner, la pinza, en mí, sentimiento.</p>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo de los alumnos</u>: Instrumento: <i>Escala de estimación gráfica para la evaluación inicial y final</i>, dado que se puede comprobar la evolución que ha habido después de todo el proceso. • <u>Desarrollo de la sesión</u>: Instrumento: <i>Lista de control de la Sesión 9</i>, puesto que optamos por una evaluación continua y formativa. • <u>Autoevaluación de la maestra</u>: Instrumento: <i>Diario de clase</i>, ya que se podrá llevar a cabo un registro con las aportaciones necesarias para futuras implementaciones de dicha propuesta y como guía de evaluación de la maestra.

Fuente: Elaboración Propia

5.9. Resultados y discusión

Puesto que la propuesta de intervención no ha sido implementada en el aula con alumnos con TEA, no es posible determinar si se consigue una integración efectiva en el aula ordinaria, particularmente en lo que respecta a los aspectos comunicativos y socio-afectivos. No obstante, todas las adaptaciones realizadas han sido revisadas y aprobadas por profesionales con experiencia en el trabajo con alumnos con TEA. Es importante señalar que esta intervención podría requerir modificaciones en función de las características individuales de cada alumno y de las circunstancias del centro y del aula, aunque creemos que la intervención podría ser aplicable de manera general.

6. CONCLUSIONES

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición cada vez más visible en nuestra sociedad, particularmente en los entornos escolares, donde los docentes a menudo carecen de la formación adecuada. Por lo tanto, la finalidad de este trabajo es proporcionar información fiable para aquellas personas que busquen ampliar los conocimientos acerca del TEA, bien sean docentes o familiares de las personas con este tipo de trastorno. Así mismo, se proporciona una propuesta de intervención en relación a los aspectos comunicativos y socio-afectivos, adaptada para alumnos TEA con el fin de fomentar la integración efectiva en el aula.

Tal como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, la infancia es un periodo crucial para que los niños con TEA mejoren en su desarrollo (en la comunicación, en las interacciones sociales y en la afectividad). Por consiguiente, es esencial que exista una detección temprana para que se pueda evaluar al niño cuanto antes y diagnosticarle, dado que se comenzará con la intervención por parte de los especialistas y docentes, con el fin de garantizar una vida académica y social más satisfactoria para estos niños.

Además, en el presente trabajo se recogen los datos informativos más relevantes sobre el TEA expuestos en el DSM-V y la CIE-11, siendo estos los dos referentes a nivel nacional e internacional para el estudio y clasificación de los diversos trastornos. Así como los aspectos principales de la atención a la diversidad, centrándonos en el marco legal y en las diversas modalidades que existen en cuanto a la escolarización de estos niños.

Con respecto a las familias de este alumnado, no podemos dejarlas a un lado, puesto que también es algo nuevo para ellas y necesitan apoyo y sugerencias para acompañar a sus hijos en su proceso evolutivo. Por este motivo, en el presente trabajo se puede encontrar información acerca de páginas web fiables, revistas digitales, libros y documentales explicativos sobre este trastorno. En algunos de ellos se cuenta con la explicación de diversos casos de autismo, contado por las propias personas con dicha dificultad. Además, hemos tenido la oportunidad de contactar con la Asociación de Autismo de Segovia y de realizar un cuestionario donde poder observar opiniones por parte de la asociación.

En cuanto a los objetivos planteados al comienzo del trabajo, pensamos que se cumplen satisfactoriamente, tanto los académicos, como los generales y los específicos.

El presente trabajo ofrece una información prolija sobre el Trastorno del Espectro Autista, con sus posibles mejoras, pero realizado con mucho esfuerzo y dedicación. Por lo que, se espera que también sea de utilidad para todos aquellos que lo lean.

En cuanto a las limitaciones, la principal de ellas, tal vez, es no haber podido poner en práctica la propuesta de intervención en un aula donde hubiese un alumno con dicha condición, dado que, de esta manera, desconocemos si la propuesta necesita ser mejorable en algunos aspectos. Sin embargo, cabe destacar que puede ser que no funcione con todos los niños con TEA, depende de muchos otros factores, puesto que contamos con un espectro muy amplio. No obstante, se ha visto verbalmente validada por varios profesionales relacionados con este ámbito, por lo que pensamos que es una propuesta realmente útil para la integración efectiva de estos alumnos en las aulas ordinarias, incluso adaptándolo a aquellos aspectos necesarios para adecuarlo a las características individuales y del centro donde se fuera a implementar.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alcocer, N., Cid, P. y Rodríguez, L. (2012). Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación en las personas con discapacidad. *Aplicación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la vida diaria de las personas con discapacidad*. 95-106.
- Arribas, J. M.^a. (2024). Apuntes Currículo y Sistema Educativo. Universidad de Valladolid.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5^a ed.). <https://www.federaciocatalanadah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Cabrera, G. (2019). Las emociones en el aula. *Revista Alea Jacta Est*, 1, 73-112.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81.
- Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-37-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul>
- Doble Equipo Valencia (2018). Rabieta en el Autismo: ¿Cómo abordarlas desde la calma y el respeto? <https://www.dobleequipovalencia.com/rabieta-en-el-autismo-como-abordarlas/>
- Equipo Autismo Murcia (2010). Instrumentos específicos para la evaluación TEA. <https://equipoautismomurcia.com/wp-content/uploads/2020/03/Instrumentos-para-la-evaluaci%C3%B3n-TEA.pdf>

- Etchepareborda, M. C., Abad, L., Mulas, F. y Hernández, S. (2004). Bases clínicas neuropediátricas y patogénicas del trastorno del espectro autista. *Revista de neurología*, 38(1), 9-14. DOI: 10.33588/rn.38s1.2004053
- Federación Autismo Madrid. (2021). ¿Qué son las estereotipias? <https://autismomadrid.es/articulo-especializado/que-son-las-estereotipias/#:~:text=Las%20estereotipias%20en%20personas%20con%20autismo&text=Es%20decir%2C%20hay%20situaciones%20en,exceso%20de%20luz%20o%20ruido>
- FESPAU (1994). Federación Española de Autismo. <https://fespau.es/>
- Martos, J. y Llorente, M. (2023). Claves del éxito de la inclusión educativa. En Juan Martos y María Llorente, *El niño al que se le olvidó cómo mirar: Comprender y afrontar el autismo* (pp. 219-244). La esfera de los libros.
- Martos, J. y Llorente, M. (2023). Daniela y su mundo sin acceso a la mente de los otros: la ceguera mental y otras teorías psicológicas. En Juan Martos y María Llorente, *El niño al que se le olvidó cómo mirar: Comprender y afrontar el autismo* (pp.87-111). La esfera de los libros.
- Miguel, A. M. (2006). *Education in the knowledge society (EKS)*, 7(2), 169-183.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud relacionados (11ª ed.). https://icd.who.int/es/docs/trGuiaReferencia_CIE_11_Feb2023.pdf
- Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León [BOCYL-D-13082010-1orden nec apoyo educativo.pdf](#)
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla <https://www.boe.es/boe/dias/2010/04/06/pdfs/BOE-A-2010-5493.pdf>

Peter, R. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Alianza.

Plena Inclusión (2016). *Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación. Plena Inclusión España*. <https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/sistemas-alternativos-y-aumentativos-de-comunicacion/>

Real Academia Española (2024). Emoción. *En Diccionario de la Lengua Española*.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

Rojas, M. (2018). Las emociones y su repercusión en la salud. En Marian Rojas, *Cómo hacer que te pasen cosas buenas* (pp. 149-210). Espasa.

Sierra, M.d.l.S. (2011). Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación, sistemas sin ayuda. *Revista de innovación y experiencias educativas*, (40), 1-9.

Vanacloig, A., Marín, D. y Martínez, M. (2020). Efectividad de intervenciones en la comunicación de niños con TEA: Una revisión teórica. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (9), 121-137.

8. ANEXOS

ANEXO 1

Noticias sobre las protestas de los padres ante el cierre de los centros de Educación Especial.

- <https://www.sindromedown.org/down-espana-exige-al-gobierno-que-cumpla-las-recomendaciones-de-la-onu-y-apueste-sin-excusas-por-la-educacion-inclusiva-en-nuestras-escuelas/>
- https://www.diariodesevilla.es/sevilla/familias-sevillanas-manifestacion-falta-personal-Educacion-Especial_0_1835217049.html
- <https://www.lavanguardia.com/vida/20190223/46631577835/padres-profesores-y-alumnos-de-educacion-especial-protestan-hoy-contra-el-cierre-de-estos-centros.html>
- <https://www.laopiniondezamora.es/zamora/2019/02/22/padres-movilizan-cierre-centros-educacion-1296966.html>
- <https://solidaridadintergeneracional.es/wp/padres-de-ninos-con-discapacidad-se-unen-para-evitar-el-cierre-de-los-centros-de-educacion-especial/>
- <https://www.bebesymas.com/educacion-infantil/educacion-inclusiva-especial-tambien-padres-piden-al-gobierno-que-no-desaparezcan-colegios-educacion-especial>

ANEXO 2

Respuestas proporcionadas por la asociación de autismo de Segovia al cuestionario en respecto:

1. ¿Desde cuándo existe la asociación TEA en Segovia? ¿Qué personal la compone?

La Asociación Autismo Segovia se constituyó como asociación sin ánimo de lucro en el año 2002, por un grupo de familiares de personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) con un objetivo común, garantizar la mejor calidad de vida de sus familiares y su inclusión plena en la sociedad.

Actualmente el personal con el que cuenta la asociación es de 10 trabajadores:

- 2 asistentes personales
- Equipo de atención directa compuesto por 6 terapeutas:
 - 2 psicólogos.

- 1 logopeda.
- 1 psicóloga/logopeda. *
- 1 maestra de pedagogía terapéutica y musicoterapeuta.
- 1 maestra de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.
- 1 técnico en actividades físico-deportivas.
- 1 directora técnica. *
- 1 gerente.

2. ¿Existe un registro de cuántos niños con TEA hay en Segovia? ¿Cuántos en cada etapa educativa?

Te invito a ver este estudio del 2021 donde quedan recogidos todos los datos hasta esa fecha de la situación del alumnado con TEA en Castilla y León, y también habla de Segovia. <https://www.copcy1.es/wp-content/uploads/2021/01/Estudio-descriptivo-de-la-situacion-del-alumnado-con-TEA-en-Castilla-y-Leon-Federacion-Autismo.pdf>

Nosotros solo tenemos acceso a nuestros propios datos si estás interesada en saber la población total de personas con autismo que puede haber en Segovia puedes preguntar en el Centro Base.

3. ¿Qué nivel educativo alcanzan?

Una persona con Autismo puede llegar a alcanzar el nivel más alto de escolarización. Como sabrás existen varios grados dentro del autismo y también están las comorbilidades que condicionan, por lo que, dentro del autismo, nos podemos encontrar personas que están cursando sus estudios en educación especial y personas que estudian carreras universitarias y postgrados.

4. ¿Qué porcentaje de ellos está inscrito en la asociación?

No tenemos estos datos. Te podemos decir que nosotros somos 63 familias.

5. ¿En el caso del TEA, es difícil el diagnóstico temprano? ¿Quién y cuándo suele darse cuenta?

Va a depender del caso, pero en la actualidad ya se diagnostican a niños y niñas desde los 18 meses. Cada vez es más común diagnosticar a niños/as en edades tempranas.

Los primeros en darse cuenta suelen ser las madres y padres de los niños/as, que se dan cuenta que hay algo en el desarrollo que no va bien. Otras vías suelen ser:

- Pediatría bien porque aplican el M-Chat R que es un cuestionario de detección de síntomas de autismo en niños de entre 16 y 30 meses o porque vean signos de alerta.
- Las guarderías (si va el niño/a). Las maestras de las guarderías detectan signos de alerta.

6. ¿Cuál es vuestra postura respecto a la polémica de la propuesta de eliminación en gran medida de los centros de educación especial y la intención de escolarizar a prácticamente todos los niños en la escuela ordinaria? ¿y la mayoría de los padres/madres?

-NO SE OBTUVIERON RESPUESTAS-

7. Por los principios de inclusión y normalización se dice “Integrar siempre que sea posible, segregar cuando no hay más remedio”. ¿Creéis que la escuela ordinaria, actual

y realmente es el sitio adecuado para que los niños con TEA se desarrollen lo más plenamente que sus capacidades les permitan, como dice la ley? ¿Depende del grado de afectación?...

Sí, la escuela ordinaria es el mejor contexto para las personas con TEA sin excepción. Lo que sí que es verdad es que se necesitan apoyos, personal cualificado y que apoye la labor docente de los tutores/as de los centros educativos. La inclusión total siempre es la meta, pero con inversiones y con los recursos que se necesiten.

8. ¿Consideráis que los maestros están preparados para la intervención en el aula con niños con TEA u otras NEE?

Cada vez es mayor la preparación y la sensibilización, pero queda mucho camino por andar. A muchos profesores les cuesta cambiar su forma de trabajar en el aula, y cuando tenemos un alumno con TEA la metodología es diferente; en otros casos lo incorporan a su trabajo y hacen una gran labor, siendo muy proactivos y aprendiendo en el camino. Desde la Junta también promueven muchos cursos sobre autismo e intentan formar y dar herramientas al profesorado.

9. ¿Qué relación tenéis con el Equipo de Atención Temprana? ¿Y con los Equipos de Orientación Educativa? ¿Qué os parece la labor que desempeñan respecto de los TEA?

Nosotros como asociación siempre buscamos estar coordinados con todos aquellos agentes que formen parte de la vida de nuestros/as usuarios/as. La relación que se establece con estos agentes educativos suele ser bastante fluida, trabajando en equipo siempre que se pueda y buscando el bienestar conjunto. La relación suele ser más enfocada al asesoramiento (en caso de que lo soliciten) y la coordinación del trabajo a realizar con el alumno/usuario.

En cuanto a la labor que desempeñan con respecto al TEA, en general es buena, buscan lo mejor para sus alumnos/as. Puede haber algunas excepciones, pero no es lo frecuente.

10. ¿Qué demandan principalmente los padres?

Las demandas de las familias dependen de cada situación personal. Va a depender mucho del momento vital en el que se encuentren, no son las mismas necesidades las de una familia con un niño/a pequeño que acaba de recibir el diagnóstico que una familia cuyo familiar con TEA ya es adulto. Los primeros años suelen ser más enfocados al apoyo terapéutico y educativo y en el caso de los adultos al mundo laboral.

11. ¿Cuál es el futuro laboral, social... de los niños con TEA?

En general el futuro laboral de las personas está condicionado por los estudios. En el caso de las personas con TEA no es una excepción. La diferencia es el acceso que tienen a esos estudios. Muchos de nuestros chicos no pueden continuar más allá de la ESO porque no se contemplan adaptaciones curriculares significativas en FP (por ejemplo) o fuera de la etapa obligatoria (Primaria y ESO) no se cuenta con apoyos especializados, lo que condiciona el que puedan seguir estudiando y tener titulaciones que los ayuden a entrar en el mercado laboral. En otros casos, en los que sí pueden acceder a estudios superiores (cuando las barreras no son por cuestiones intelectuales), se encuentran con la dificultad de poder acceder a un empleo debido a sus dificultades a nivel sociolaboral y el desconocimiento sobre el autismo por parte de las empresas.

Desde Autismo Segovia intentamos abordar estas barreras, por un lado, trabajando con nuestros usuarios/as las habilidades sociolaborales y por otro sensibilizando y formando a las empresas de

Segovia para que comprendan sobre el autismo, sus capacidades, puntos fuertes y a cómo ayudarlos a acceder al mundo laboral.

12. ¿Existe realmente empleo protegido para los adultos con TEA?

Con empleo protegido entiendo que te refieres a Empleo con Apoyo. Actualmente aquí en Segovia no hay de forma específica para personas con autismo, pero hay en otras provincias donde sí se está desarrollando. Aquí en Segovia te puedes encontrar Centros Especiales de Empleo, pero no son específicos para personas con autismo.

13. ¿Qué actividades realizáis en coordinación con los centros escolares?

Las actividades principales que llevamos a cabo con los centros educativos son de coordinación del profesorado con los terapeutas de la asociación, formaciones y sensibilizaciones.

Abarcamos todas las etapas educativas y estamos en contacto a lo largo de todo el curso escolar.

La coordinación se lleva a cabo en forma de reuniones (presenciales, online...) que pueden ser de una al año, al trimestre o cuando se considere necesario, depende del centro y del caso. También se mantiene la coordinación a través de correo electrónico y esa es muy fluida.

Las sensibilizaciones se llevan a cabo en cualquier centro educativo de la provincia de Segovia (CEIP, IES, FP, Universidad) que solicite una sensibilización para el alumnado.

Y las formaciones pueden ser al profesorado (sobre metodología educativa y autismo generalmente) y al alumnado en casos de la formación profesional (fp de dependencia, auxiliar de enfermería, infantil...)

14. ¿Trabajáis de algún modo específico para ayudar a las personas con autismo a comprender y manejar las emociones propias y de los demás?

Sí, es muy importante el trabajo de las emociones en el TEA, tanto a nivel comprensivo como de gestión de emociones.

Para trabajar los aspectos comprensivos nos centramos en trabajar de forma paralela dos aspectos fundamentales: los estados de información (teoría de la mente) y comprensión emocional desde lo más básico que sería el reconocimiento de expresiones faciales a través de fotografías, pasando por la interpretación contextual hasta llegar al nivel de mayor dificultad que sería la identificación de emociones basadas en creencias.

Por otro lado, el trabajo de gestión de emociones. En algunos casos la inflexibilidad y las dificultades sensoriales hacen que las personas con autismo les cueste regularse y los lleve en ocasiones a “desbordarse” por lo que es necesario trabajar la gestión de emociones y dotarles de herramientas y técnicas para aprender a gestionarlas.

15. Añadid las observaciones que deseéis.

Gracias por hacer tu TFG sobre el Autismo e interesarte por aprender sobre nuestro colectivo como futura maestra.

ANEXO 3

Tabla 30

Interrelación entre contenidos, competencias específicas y criterios de evaluación del Área 1 de E.I.

Área 1: CRECIMIENTO EN ARMONÍA		
CONTENIDOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>BLOQUE A. El cuerpo y el control progresivo del mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implicaciones de la discapacidad sensorial, física o cognitiva en el aula. - Destrezas manipulativas e iniciación de las habilidades motrices de carácter fino: pinza - El juego como actividad placentera, fuente de aprendizaje y relación con los demás. Normas de juegos sencillos. Juego dirigido. - Iniciarse en la autonomía de la realización de tareas 	<p>1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva.</p> <p>Esta competencia específica se concreta a partir de las siguientes competencias clave: CCL, CP, STEM, CPSAA, CC, CE, CCEC</p>	<p>1.3 Manifestar sentimientos de seguridad personal en la participación dirigida en juegos y en las diversas situaciones de la vida cotidiana, reproduciendo acciones del adulto e identificando sus posibilidades.</p> <p>1.4 Iniciarse en el uso de diferentes objetos, útiles y herramientas en situaciones de juego y en la realización de tareas cotidianas, mostrando un control progresivo y de coordinación de movimientos de carácter fino.</p> <p>1.5 Participar en contextos de juego dirigido y espontáneo reproduciendo acciones del adulto e identificando sus posibilidades</p>
<p>BLOQUE B. Desarrollo y equilibrio afectivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Herramientas para la identificación de las necesidades, emociones, sentimientos, vivencias e intereses en sí mismo. - Estrategias de ayuda en contextos de juego. - Habilidades elementales para desarrollar actitudes de escucha y respeto hacia los demás. - Satisfacción por el trabajo bien hecho: desarrollo inicial de hábitos y actitudes de esfuerzo y atención. <p>BLOQUE C. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidades básicas: identificación en relación con el bienestar personal. <p>BLOQUE D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades socioafectivas y de convivencia: identificación de sentimientos y emociones; pautas básicas de convivencia. - Diversidad en el aula: disposición para entablar relaciones afectivas que favorezcan la inclusión. - Estrategias de autorregulación de la propia conducta. - Juego simbólico. Observación e imitación de personas, personajes y situaciones. Estereotipos. 	<p>2. Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones, expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva.</p> <p>Esta competencia específica se concreta a partir de las siguientes competencias clave: CCL, STEM, CD, CPSAA, CE, CCEC</p>	<p>2.1 Reconocer y nombrar necesidades y sentimientos propios iniciándose en el control de sus emociones.</p> <p>2.2 Ofrecer y pedir ayuda en situaciones cotidianas, con la mediación del adulto, reconociendo los beneficios de la cooperación y la ayuda entre iguales.</p> <p>2.4 Reconocer las características, intereses y gustos de los demás mostrando actitudes de respeto</p>

<p>BLOQUE D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades socioafectivas y de convivencia: identificación de sentimientos y emociones; pautas básicas de convivencia. - Diversidad en el aula: disposición para entablar relaciones afectivas que favorezcan la inclusión. - Estrategias de autorregulación de la propia conducta. - Iniciación en la adquisición de estrategias para la resolución de conflictos surgidos en interacciones con los otros. - La amistad como elemento protector. 	<p>4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.</p> <p>Esta competencia específica se concreta a partir de las siguientes competencias clave: CCL, CP, STEM, CD, CPSAA, CC, CCEC</p>	<p>4.2 Identificar normas, sentimientos y roles interaccionando en los grupos sociales de pertenencia más cercanos para construir su identidad individual y social.</p> <p>4.3 Participar en juegos y actividades colectivas con mediación del adulto, mostrando actitudes de afecto, respetando los distintos ritmos individuales, y evitando todo tipo de discriminación.</p> <p>4.6 Iniciarse en el conocimiento de las habilidades para la gestión de conflictos de forma positiva, aceptando las propuestas del adulto.</p>
--	---	---

Fuente: Real Decreto 37/2022

TABLA 31.

Relación entre contenidos, competencias específicas y criterios de evaluación del Área 2 de E.I.

Área 2: DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO

CONTENIDOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>BLOQUE B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico, razonamiento lógico y creatividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, andamiaje e interacciones de calidad con las personas adultas, con iguales y con el entorno. - Modelo de control de variables. Estrategias y técnicas de investigación: ensayo-error, observación y experimentación con curiosidad. - Secuencias de acciones o instrucciones para la resolución de tareas. Respeto de las opiniones de los demás. - Estrategias para explorar soluciones: diálogo, imaginación y descubrimiento. 	<p>2. Desarrollar, de manera progresiva, los procedimientos del método científico y las destrezas del pensamiento computacional, a través de procesos de observación y manipulación de objetos, para iniciarse en la interpretación del entorno y responder de forma creativa a las situaciones y retos que se plantean.</p> <p>Esta competencia específica se concreta a partir de las siguientes competencias clave: CCL, STEM, CD, CPSAA, CE, CCEC</p>	<p>2.1 Gestionar situaciones, dificultades, retos o problemas con interés e iniciativa, mediante su división en secuencias de actividades más sencillas.</p> <p>2.2 Identificar la frustración ante las dificultades o problemas, reconociendo, con ayuda del docente, las situaciones conflictivas con actitudes tolerantes.</p>

Fuente: Real Decreto 37/2022

TABLA 32.

Relación entre contenidos, competencias específicas y criterios de evaluación del Área 3 de E.I.

Área 3: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD		
CONTENIDOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>BLOQUE A. Intención e interacción comunicativas.</p> <p>-Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal, manifestación de sentimientos, necesidades, deseos e intereses, comunicación de experiencias propias y transmisión de información atendiendo a su individualidad.</p> <p>- El lenguaje oral u otros sistemas de comunicación como medio de relación con los demás y regulación de la propia conducta. Espacios de interacción comunicativa y vínculos afectivos para todo el alumnado.</p> <p>- Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia.</p>	<p>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.</p> <p>Esta competencia específica se concreta a partir de las siguientes competencias clave: CCL, STEM, CD, CPSAA, CC, CE</p>	<p>1.1. Participar y escuchar de manera activa, espontánea y respetuosa con las diferencias individuales en situaciones comunicativas sencillas, reproduciendo las normas de la comunicación social con ayuda del adulto, en función de su desarrollo individual.</p> <p>1.2. Enriquecer su repertorio comunicativo a través de diferentes propuestas, expresándose en diferentes lenguajes.</p> <p>1.3. Participar en situaciones de uso de diferentes lenguas, iniciándose con curiosidad por la diversidad de perfiles lingüísticos.</p> <p>1.4. Iniciarse en la interacción con distintos recursos digitales, familiarizándose con diferentes medios y herramientas digitales sencillas con ayuda del adulto.</p>
<p>BLOQUE A. Intención e interacción comunicativas.</p> <p>- Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia.</p>	<p>2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes.</p> <p>Esta competencia específica se concreta a partir de las siguientes competencias clave: CCL, STEM, CD, CE, CCEE.</p>	<p>2.1. Comprender de forma adecuada los mensajes verbales y no verbales e intenciones comunicativas de sus iguales y de los adultos apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia.</p>
<p>BLOQUE A. Intención e interacción comunicativas.</p> <p>-Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal, manifestación de sentimientos, necesidades, deseos e intereses, comunicación de experiencias propias y transmisión de información atendiendo a su individualidad.</p>	<p>3. Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades</p>	<p>3.1. Hacer un uso funcional del lenguaje oral y/o de otros lenguajes, comunicando sentimientos, emociones, necesidades, deseos, intereses, experiencias propias e información, aumentando progresivamente su vocabulario interactuando en diferentes situaciones y contextos.</p>

Laura Vicente Ruiz

Universidad de Valladolid

<p>BLOQUE C. Comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje oral en situaciones cotidianas: asambleas, conversaciones en parejas, pequeño y gran grupo, rutinas, juegos de interacción social, juego simbólico y expresión de vivencias. El adulto como modelo de referencia. - Normas que rigen la conversación: pedir la palabra, esperar el turno y escuchar activamente. - El lenguaje verbal como medio para resolver conflictos de forma pacífica en situaciones cotidianas con el adulto como modelo de referencia. - Aumento del vocabulario a través de proyectos, conversaciones, situaciones de aprendizaje y textos literarios. Distintas categorías y relaciones semánticas. 	<p>expresivas para responder a diferentes necesidades comunicativas.</p> <p>Esta competencia específica se concreta a partir de las siguientes competencias clave: CCL, STEM, CD, CPSAA, CE, CCEC.</p>	<p>3.3. Evocar y expresar ideas a través del relato oral sobre situaciones vivenciadas, con la ayuda del adulto.</p> <p>3.4. Iniciarse en la utilización del lenguaje oral como instrumento regulador de la acción en las interacciones con los demás mostrando seguridad y confianza.</p> <p>3.6. Elaborar creaciones plásticas sencillas, explorando y utilizando de manera creativa diferentes elementos, materiales, técnicas y procedimientos plásticos con ayuda del adulto.</p>
--	--	---

Fuente: Real Decreto 37/2022

ANEXO 4

Sesión 1. Actividad 1.

Imagen del cuento de “El monstruo de colores” de Anna Llenas:



Sesión 1. Actividad 2.

Imagen de las tarjetas didácticas que se utilizaron para la segunda actividad de relacionar las emociones:



ANEXO 5

Sesión 2. Actividad 1.

Canción: Vaya qué lío con las emociones:

https://www.youtube.com/watch?v=MOLy9_sv4Sg

Vaya que lío con las emociones, que tiene el monstruo de los colores.

Vaya que lío con las emociones, que tiene el monstruo de los colores.

Amarilla es la alegría,

La tristeza es azul,

Y la rabia será roja, siempre que te enfades tú.

Vaya qué lío con las emociones, que tiene el monstruo de los colores.

Vaya qué lío con las emociones, que tiene el monstruo de los colores.

Pintarás de negro el miedo,

Y la calma verde es,

Y si estás enamorado, será rosa tú pared.

Vaya qué lío con las emociones, que tiene el monstruo de los colores.

Vaya qué lío con las emociones, que tiene el monstruo de los colores.

Fotos del material utilizado (guante de elaboración propia para cantar la canción):



Sesión 2. Actividad 2.

Imágenes de los botes respectivos a cada emoción con los palos y los pictogramas

ARASAAC:



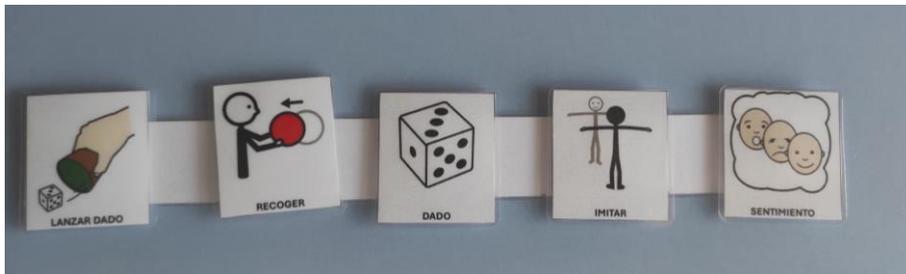
ANEXO 6

Sesión 3. Actividad 1.

Dado hinchable con las tarjetas de los monstruos de colores para esta actividad:

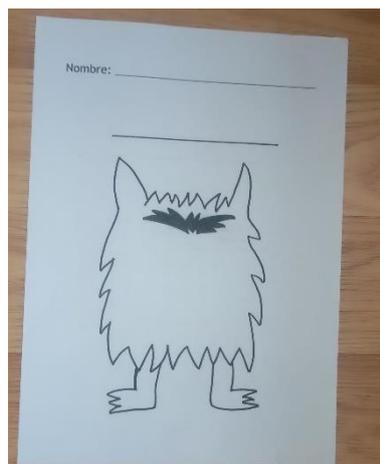


Indicaciones para alumno TEA:



Sesión 3. Actividad 2.

Silueta del Monstruo para que los niños la completen:



Actividad segmentada para alumno TEA:



ANEXO 7

Sesión 4. Actividad 1.

Cuento de elaboración propia “¿Cómo me siento cuando...?”:



Material adaptado para alumno TEA:



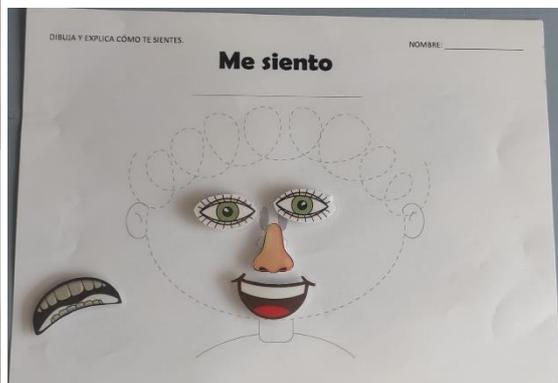
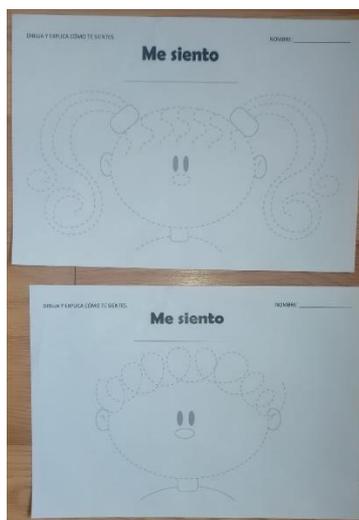
Ilustraciones del cuento:





Sesión 4. Actividad 2.

Siluetas de las caras de los niños para que las completen. Silueta adaptada para TEA:



ANEXO 8

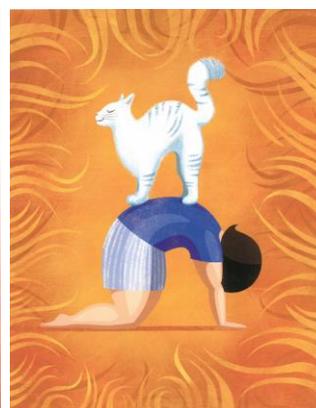
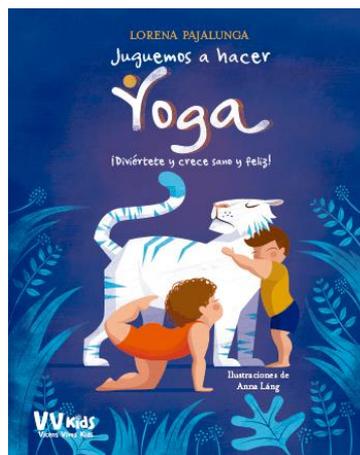
Sesión 5. Actividad 1.

Cuento para esta actividad "La cola de dragón" de Mireia Canals y Sandra Aguilar:



Sesión 5. Actividad 2.

Cuento “Juguemos a hacer Yoga” de Lorena Pajalunga de donde se han sacado las siguientes ilustraciones:





Adaptaciones para alumno TEA:



ANEXO 9

Sesión 6. Actividad 1.

Puzles de nivel 1 (4 piezas):



Puzles de nivel 2 (6 piezas):



Puzles de nivel 3 (9 piezas):



ANEXO 10

Sesión 7. Actividad 1.

Ficha para rodear o pegar la pegatina encima de la cara que es diferente y dibujarla:



Indicaciones para alumno TEA:



ANEXO 11

Sesión 8. Actividad 1.

Cuento de elaboración propia “¿Cómo se sienten los demás?” y sus ilustraciones, en las que, detrás de cada una de ellas, hay una pequeña historia, para continuar realizando la pregunta de la ilustración:







Indicaciones para alumno con TEA:



ANEXO 12

Sesión 9. Actividad 1.

Emocionómetro de elaboración propia con las adaptaciones para alumnos TEA:



Indicaciones para alumnos con TEA:

