



Universidad de Valladolid



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2024 / 2025

TRABAJO DE FIN DE GRADO

“Inclusión del Trastorno del Espectro Autista (TEA) según la LOMLOE”

Alumna: Claudia Portela Castellanos.

Tutor: Moisés Ochoa Aizcorbe.

Valladolid, a 23 de Junio de 2025.

RESUMEN.

En este documento se va a realizar un estudio en profundidad del concepto de inclusión educativa de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Educación Infantil. Se centra en la aplicación de la normativa vigente – LOMLOE – y en la implantación de estrategias pedagógicas empíricas. A partir de una revisión documental, que comprende desde la evolución legislativa (inclusión) hasta los criterios diagnósticos actualizados del DSM – 5 y el CIE – 11, se propone un marco teórico que sostiene las prácticas inclusivas. A mayores, se añaden las principales barreras y desafíos para atender las necesidades específicas de los alumnos con TEA, observados también durante el último período de prácticas que tuvo lugar en el curso de 2024 – 2025.

Este análisis permite detectar tanto las cualidades como las carencias presentes en la implementación de las medidas inclusivas, y elaborar propuestas teóricas y recomendaciones enfocadas en la mejora de la atención a la diversidad en contextos reales. Además, se pone énfasis en la formación continua del profesorado en metodologías flexibles y adaptadas, para así promover una participación más activa y un desarrollo más íntegro de los niños con TEA. Con esto, se pretende, por tanto, abogar por el debate y la mejora constante de la inclusión educativa en la etapa de Educación Infantil.

PALABRAS CLAVE.

Inclusión educativa, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Educación Infantil, LOMLOE, estrategias pedagógicas, formación docente, DSM – 5, CIE – 11.

ABSTRACT.

This document presents an in-depth study of the concept of educational inclusion for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education. It focuses on the application of current regulations (LOMLOE) and the implementation of empirically based pedagogical strategies. Based on a documentary review, ranging from legislative developments (inclusion) to the updated diagnostic criteria of the DSM-5 and ICD-11, a theoretical framework that supports inclusive practices is proposed. Moreover, the main barriers and challenges in addressing the specific needs of students with ASD are also highlighted, as observed during the last internship period, which took place in the 2024-2025 academic year.

This analysis allows us to identify both the strengths and weaknesses present in the implementation of inclusive measures and to develop theoretical proposals and recommendations focused on improving attention to diversity in real-life contexts. Furthermore, emphasis is placed on ongoing teacher training in flexible and adapted methodologies, thus promoting more active participation and more comprehensive development for children with ASD. This, therefore, aims to promote debate and the continuous improvement of educational inclusion in early childhood education.

KEY WORDS.

Educational inclusion, Autism Spectrum Disorder (ASD), Early Childhood Education, LOMLOE, pedagogical strategies, teacher training, DSM – 5, CIE – 11.

ÍNDICE.

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. JUSTIFICACIÓN.....	7
3. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO.....	8
4. OBJETIVOS.....	9
5. METODOLOGÍA	10
6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	11
a. Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	11
i. Definición, características y criterios diagnósticos (DSM – 5 y CIE – 11).....	11
ii. Etiología, evolución histórica y tipologías del TEA.....	15
iii. Dificultades en la comunicación, interacción y socio – afectividad.....	17
iv. Intervenciones y métodos pedagógicos en el TEA.....	20
b. La inclusión educativa en Educación Infantil.....	21
i. Conceptualización: inclusión, integración, segregación y exclusión	22
ii. Modelos y estrategias pedagógicas inclusivas.....	23
iii. La atención a la diversidad y adaptaciones curriculares.....	25
c. El marco legislativo de la inclusión en España.....	26
i. Evolución normativa en materia de inclusión.....	26
ii. La LOMLOE.....	27
iii. Impacto de la LOMLOE en la práctica educativa, especialmente en el ámbito del TEA.....	28
7. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA LOMLOE en relación a la Inclusión de Alumnos con TEA.....	30
a. Evaluación de los principios inclusivos de la LOMLOE.....	30
i. Aspectos positivos y avances respecto a normativas previas.....	30
ii. Limitaciones y discrepancias detectadas en la aplicación para alumnos con TEA.....	31
iii. Análisis comparativo: LOMLOE vs. experiencias y propuestas.....	32
iv. Percepción del profesorado y familias frente a la implementación de la LOMLOE en contextos inclusivos.....	33
v. Conclusiones del análisis crítico: “¿Está la LOMLOE en lo cierto?	34
8. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TEA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	36
a. Justificación.....	36
b. Contexto.....	38
c. Objetivos generales y específicos.....	39
d. Competencias y aprendizajes clave a desarrollar.....	40

e.	Diseño metodológico de la propuesta.....	40
i.	Enfoque pedagógico y principios metodológicos.....	40
ii.	Estrategias y actividades didácticas específicas.....	41
iii.	Recursos y materiales.....	54
iv.	Organización de la intervención.....	56
f.	Instrumentos y criterios de evaluación.....	56
9.	REFLEXIÓN.....	60
a.	Sobre los resultados esperados de la propuesta.....	60
b.	Implicaciones de la propuesta de intervención en el marco de la LOMLOE.....	61
c.	Análisis de la viabilidad y sostenibilidad de la intervención en el contexto real del aula.....	61
d.	Recomendaciones para la práctica docente y futuras líneas de mejora.....	62
10.	CONCLUSIONES.....	63
11.	BIBLIOGRAFÍA.....	65
12.	ANEXOS.....	81

1. INTRODUCCIÓN.

A lo largo de los últimos años, el sistema educativo ha sufrido cambios notables con respecto a la inclusión, en vista de la complejidad de las necesidades y capacidades de los alumnos. Este progreso ha sido impulsado por estudios y políticas internacionales que destacan un punto clave: la educación tiene que ser equitativa y de buena calidad para todos.

La educación inclusiva engloba más allá del hecho de integrar al alumnado con algún tipo de necesidad; se trata de asegurar que todos aprenden en un entorno que aprecia la diversidad, y de transformar, de manera eficiente, todas las estructuras y prácticas escolares (Ainscow, 2005). A su vez, la UNESCO (2005), afirma que la educación inclusiva contribuye a la igualdad de oportunidades y al respeto hacia los derechos humanos dentro del contexto educativo.

La adopción de criterios diagnósticos actualizados, como los establecidos en el DSM – 5 (American Psychiatric Association, 2013) y el CIE – 11 (World Health Organization, 2019), exponen que, para abordar las particularidades de este trastorno y facilitar la participación de este grupo en el aula, es necesario modificar tanto el currículo como las metodologías de enseñanza - aprendizaje. Además, varias investigaciones como las realizadas por Odom, Collet – Klingenberg, Rogers y Hatton (2010), destacan la importancia de proporcionar estrategias flexibles y adaptadas a los docentes para poder atender a las necesidades individuales.

Por estos motivos, el objetivo de este trabajo se centra en el análisis de los puntos fuertes y débiles de LOMLOE en cuanto a la inclusión. Y, para hacer frente a este fenómeno, se ha diseñado una propuesta de intervención que busca mejorar la integración de los niños con TEA en un aula ordinaria de Educación Infantil. Para ello, se llevará a cabo una revisión exhaustiva y un estudio crítico de fuentes relevantes, lo que permitirá desarrollar la justificación teórica de la propuesta y la aplicación de esta en la práctica docente, siguiendo la línea de las recomendaciones de diversos autores que respaldan la presencia de entornos educativos que atiendan la diversidad.

De esta forma, se sustenta la importancia de este trabajo: en la necesidad de optimizar las prácticas pedagógicas para garantizar un entorno que vele por el desarrollo integral del alumnado. Y, como resultado, se espera que los hallazgos y las propuestas que aquí se

ofrecen puedan contribuir mínimamente a la mejora continua de la atención educativa y a la verdadera educación inclusiva.

2. JUSTIFICACIÓN.

La razón principal por la que he decidido enfocar mi Trabajo de Fin de Grado en el ámbito de la inclusión educativa de este tipo de alumnos (TEA) en base a la normativa vigente – LOMLOE –, surge tras observar, en reiteradas ocasiones, la evidente necesidad de adaptar el entorno escolar a la realidad actual y presente en el aula en cuanto a la diversidad.

Durante mi estancia en el último colegio de prácticas (2024 – 2025), se me presentó una gran oportunidad de trabajo puesto que, el aula que me había tocado, contaba con 3 niños (3 años) que estaban diagnosticados, o en proceso de ello, de TEA. Todos ellos requerían de adaptaciones específicas ya que, la sintomatología presente, no facilitaba su integración y aprendizaje dentro del aula ordinaria. Estos meses me hicieron abrir los ojos y darme cuenta de que, a pesar de la normativa vigente, aún se denotaban ciertas carencias importantes en lo que concierne a la adaptación del currículo y a la implementación de estrategias pedagógicas individualizadas que atendieran a sus necesidades.

Dicha situación generó inquietud en mí e hizo que me comprometiera firmemente a analizar la LOMLOE y su aplicación a nivel práctico en contextos educativos. Considero vital que los centros educativos se transformen en entornos que valoren y potencien la diversidad; no vale solo con el reconocimiento de la misma. Por ello, se hace necesaria la implementación de intervenciones basadas en la evidencia y la formación continua del profesorado.

También busco concienciar sobre la importancia de una inclusión real y efectiva, y proponer estrategias que permitan, en la medida de lo posible, mejorar la adaptación de los espacios y metodologías propias del proceso de enseñanza - aprendizaje, para favorecer el desarrollo integral de este tipo de alumnado.

En definitiva, he elegido este tema tanto por la experiencia personal reciente como por convencimiento sobre lo imprescindible que resulta avanzar hacia una educación que realmente sea inclusiva, donde cada estudiante, indiferentemente de sus necesidades o características, se encuentre con las condiciones adecuadas para poder progresar y evolucionar en su etapa educativa.

3. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO.

Este Trabajo de Fin de Grado se ha elaborado siguiendo el marco del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid (UVA) y manifiesta la integración y aplicación de las competencias generales y específicas adquiridas a lo largo de la formación académica.

Competencias generales:

- Capacidad de análisis y reflexión crítica: Esta competencia es clave ya que ha facilitado la identificación de obstáculos y oportunidades en cuanto a la implementación de estrategias que se adaptan a las necesidades específicas del alumnado con TEA. Esto se ha visto impulsado gracias a la revisión bibliográfica y la observación sistemática en el aula durante el Prácticum II.
- Trabajo interdisciplinar y colaboración: Se ha favorecido la integración de perspectivas de diversas áreas del conocimiento, lo que se traduce en una visión holística que promueve la colaboración con otros agentes del entorno educativo, aun teniendo un enfoque teórico - observacional.
- Habilidades de investigación y búsqueda de información: para crear este TFG, se ha necesitado de ciertos procedimientos de búsqueda y análisis de información, lo que ha fortalecido la competencia de investigación y desarrollo personal dentro del ámbito educativo.
- Conocimiento y comprensión de fundamentos educativos: se tratan términos fundamentales relacionados con la Educación Infantil, la diversidad y la inclusión. Ello incluye el análisis de la normativa vigente (LOMLOE) y la revisión del DSM – 5 y el CIE – 11.
- Comunicación y argumentación: la habilidad para expresar ideas, exponer argumentos, etc., de manera clara, coherente y fundamentada se ha visto trabajada y mejorada, favoreciendo una exposición y defensa superior de las propuestas.

Competencias Específicas:

- Aplicación de criterios diagnósticos y atención a la diversidad: debido al análisis realizado sobre los criterios del DSM – 5 y el CIE – 11, se ha desarrollado la habilidad de comprensión, promoviendo una mejor interpretación de las

particularidades del TEA y el diseño de propuestas teórico - prácticas adaptadas a las necesidades específicas de los alumnos.

- Diseño y valoración de prácticas inclusivas: El período de prácticas vivido en este último curso ha posibilitado la observación, de primera mano, de las fortalezas y limitaciones de las prácticas actuales. Este trabajo se convierte, por ello, en una muestra de la capacidad para identificar, planificar y evaluar estrategias de enseñanza que están orientadas a la inclusión del alumnado TEA.
- Integración de la teoría con la práctica: la unión entre los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo del Grado y los datos recogidos en las prácticas ha permitido conectar lo aprendido con la realidad, facilitando el reconocimiento de oportunidades de mejora en el ámbito de la atención educativa.
- Uso de recursos tecnológicos y metodológicos: se han empleado diversas herramientas y recursos de hoy en día, tanto para buscar la información como para llevar a cabo el análisis de las normativas y los manuales diagnósticos, lo que evidencia la capacidad para utilizar este tipo de recursos y potencia la aplicación de metodologías innovadoras en el aula.
- Elaboración de propuestas de intervención: tras revisar diferentes documentos y anotaciones tanto a nivel bibliográfico como de observación en el aula, se ha elaborado una propuesta de intervención que pone el foco en la mejora de la integración de los niños con TEA y ofrece recomendaciones que pueden contribuir a una práctica educativa más inclusiva en el futuro.

4. OBJETIVOS.

Generales.

El objetivo general de este TFG es examinar con detenimiento en qué medida se está cumpliendo con la inclusión educativa de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) durante la etapa de Infantil. Esto tendrá lugar contemplando los principios de la LOMLOE y las estrategias pedagógicas empíricas. A partir de ese análisis, se pretende dar a conocer las fortalezas y los desafíos de ese proceso de implementación de las medidas inclusivas en el aula. Así, se podrán crear propuestas que beneficien una educación equitativa y de calidad para estos niños. Además, se busca ensalzar la importancia de la formación del profesorado en la integración de metodologías flexibles

y adaptadas para asegurar que, el alumnado con TEA, participe activamente en el entorno escolar, desarrollándose íntegramente.

Específicos.

- Ofrecer recomendaciones o sugerencias enfocadas en la mejora continua de la educación inclusiva y en futuras prácticas de aula reales, estando estas apoyadas por las referencias bibliográficas y las observaciones del entorno educativo.
- Analizar los criterios diagnósticos y las necesidades específicas establecidas en el DSM – 5 (American Psychiatric Association, 2013) y el CIE – 11 (World Health Organization, 2019) con el fin de entender las particularidades del Trastorno del Espectro Autista (TEA) y sus necesidades dentro del ámbito educativo.
- Establecer las principales barreras y dificultades por medio de la observación sistemática en el aula a lo largo de las prácticas y el estudio de la literatura y los desafíos relacionados con la implementación de prácticas inclusivas.
- Estudiar el marco normativo y la evolución legislativa del concepto inclusión dentro del ámbito educativo en España, haciendo especial hincapié en la LOMLOE y sus implicaciones para la atención de alumnos con TEA.
- Crear una propuesta que incluya estrategias que estén adaptadas y sean flexibles, basada en el análisis teórico y la experiencia observada, para favorecer la inclusión y el desarrollo íntegro de este colectivo.

5. METODOLOGÍA.

La metodología empleada en este trabajo es de tipo cualitativo, puesto que su base principal se encuentra en la revisión de documentos y la observación sistemática de aula. Esto permite construir el marco teórico y analizar, de manera empírica, la realidad de la educación en contextos inclusivos para el alumnado con TEA. Es decir, se trata de dar una visión crítica y global de la situación actual de la inclusión en el período de Educación Infantil.

En cuanto a los recursos bibliográficos, podemos encontrar literatura de diferentes tipos: científica, normativa, técnica, etc., pero, todas ellas, enfocadas en la misma temática: la inclusión educativa, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y la LOMLOE. Ello engloba desde publicaciones académicas y estudios empíricos sobre estrategias inclusivas y adaptaciones curriculares en Educación Infantil, pasando por documentos oficiales y

normativas como el DSM – 5 (American Psychiatric Association, 2013), el CIE – 11 (World Health Organization, 2019), la LOMLOE, etc., hasta informes y reportes de organismos nacionales e internacionales que abordan la educación inclusiva.

Respecto a la observación sistemática de aula, hay que destacar que no tenía carácter participativo. Simplemente, consistió en la toma de notas de campo y registros visuales, sin interponerse en la dinámica natural del aula. Aun así, fue posible analizar aspectos clave como el entorno educativo y la implementación de estrategias inclusivas, identificar las adaptaciones curriculares y metodológicas empleadas en la atención a las necesidades específicas del alumnado TEA, y hallar posibles barreras y desafíos en la aplicación práctica y real de la LOMLOE.

El estudio de la información recogida por medio de técnicas de análisis temático favoreció el reconocimiento de patrones y categorías importantes que ayudaron a la hora de interpretar los datos y conseguir los propósitos planteados para este trabajo.

6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

a. Trastorno del Espectro Autista (TEA).

i. Definición, características y criterios diagnósticos (DSM – 5 y CIE – 11).

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que se exterioriza en los primeros años de vida. Está presente en 1 de cada 700 a 1000 casos a nivel mundial y se desarrolla más en hombres que en mujeres (3 a 4 varones por cada caso femenino).

Sus principales características están relacionadas con alteraciones persistentes en tres áreas: el comportamiento y los intereses restringidos y repetitivos, la comunicación y la interacción social (Ver Tabla 1). Esta sintomatología puede acompañarse de otros aspectos como las dificultades en el procesamiento sensorial, los déficits en la función adaptativa y, ocasionalmente, la discapacidad intelectual.

Según el DSM – V, el TEA engloba, bajo un único diagnóstico, a los trastornos generalizados del desarrollo que antes se clasificaban por separado: El autismo clásico (síndrome de Kanner), el Trastorno Desintegrativo Infantil y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado. Sin embargo, algunos fueron excluidos de esta categoría

cuando se actualizó el DSM – V (American Psychiatric Association, 2013), como el Síndrome de Asperger y el Trastorno de Rett.

La diversidad clínica del TEA se plasma en una amplia variabilidad de los síntomas, que pueden verse afectados por factores como el nivel de desarrollo, la edad, las habilidades cognitivas o la gravedad del cuadro.

Tabla 1: Manifestaciones clínicas del TEA.

Manifestaciones	Características
<i>Deterioro en las interacciones sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Los pacientes pueden mostrar o no afecto al interactuar socialmente. • Los pacientes pediátricos de edad más grande, a menudo, no apuntan cosas. En su lugar, utilizan contacto visual. • Presentan falta de interés social, con ausencia de amigos y preferencia a jugar solos.
<i>Deterioro en la comunicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En la primera infancia, algunos niños no balbucean y no pueden compensar este déficit de lenguaje con expresiones faciales o gestos. • Ecolalia inmediata o retardada.
<i>Deterioro en patrones de comportamiento e intereses restringidos y repetitivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por partes específicas de los juguetes. • El comportamiento es restringido, repetitivo con intereses estereotipados. • Pueden demostrar comportamientos atípicos e impulsivos como gestos inusuales con los objetos y conductas autolesivas. • Repiten la misma pregunta varias veces, con independencia de la respuesta o participan en juegos repetitivos. • Presentan preocupación por su entorno familiar, escolar o rutinas.

Las manifestaciones del autismo comienzan a ser evidentes entre los 18 meses y los 2 años, y tienden a mantenerse estables durante la infancia. Algunos signos tempranos que nos pueden ayudar a identificar el TEA son:

- Rabietas frecuentes y baja tolerancia al cambio.
- Ausencia de balbuceo a los 9 meses.
- Falta de señalización o gesticulación y no responder al nombre a los 12 meses.
- No pronunciar palabras sueltas a los 16 meses.
- Ausencia de juego simbólico a los 18 meses.
- No forma frases de dos palabras a los 2 años.

El desarrollo puede parecer normal entre el primer y el segundo año, más o menos, en un tercio de los casos. A partir de ahí, este progreso se suele ver afectado por una involución gradual o repentina, aunque, en algunas ocasiones, los síntomas no se hacen evidentes hasta los 4 o 6 años. Además, los sujetos con TEA pueden presentar un rango de capacidades cognitivas que comprende desde un retraso mental profundo hasta niveles normales o superiores en pruebas de CI (Coeficiente Intelectual). Los que tienen una inteligencia común, pueden presentar habilidades preservadas, tanto a nivel cognitivo como lingüístico y, a su vez, manifestar dificultades a la hora de interpretar correctamente mensajes no verbales, establecer relaciones interpersonales o demostrar habilidades de manipulación. También pueden hablar con un tono inusual, sin apenas expresividad y centrarse en temas de conversación que solo les interesan a ellos.

En cuanto al diagnóstico del TEA, en la actualidad, intervienen dos de las clasificaciones más importantes en materia de salud mental: el DSM – 5 (2013) y el CIE – 11 (2019). Seguidamente, se muestran los criterios que cada una de estas herramientas recogen para informar sobre la sintomatología de un caso TEA (Ver Tabla 2: DSM – 5).

Tabla 2. Criterios diagnósticos DSM – 5 para Trastorno del Espectro Autista.
(Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

A. Déficits persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestando:

- Deficiencias en la comunicación socioemocional, las cuáles varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución de intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en el inicio o respuesta a interacciones sociales.

- Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas para la interacción social: desde una comunicación verbal poco integrada hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
- Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones como dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos.

B. Patrones restrictivos y repetitivos del comportamiento, intereses y actividades (al menos 2):

- Acciones estereotipadas o repetitivas (estereotipias motoras simples, alineación de juguetes, etc.).
- Insistencia en la invariabilidad, el excesivo cumplimiento de las rutinas o los hábitos ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (patrones de pensamientos rígidos, resistencia a los cambios, rituales de saludo, etc.).
- Intereses muy restringidos o fijos que resultan anormales por el nivel de intensidad y foco de interés (ej; fuerte apego por objetos inusuales).
- Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación por las luces o el movimiento, etc.).

C. Los síntomas deben estar presentes en las primeras fases del periodo de desarrollo, teniendo en cuenta que éstos pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida.

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, en lo laboral o en otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

La CIE – 11 (2019) complementa esta información añadiendo que este trastorno es variable, con diferentes grados de afectación y distintas formas de expresión. También señala que se identifica por déficits constantes en la capacidad para iniciar y mantener interacciones sociales que sean recíprocas, lo que se traduce en carencias en cuanto a la comunicación social. A mayores, poseen ciertos patrones de comportamiento que resultan repetitivos, inflexibles y restringidos.

Respecto al inicio de este trastorno, afirma que ocurre durante el desarrollo, concretamente en la primera infancia, destacando que, muchas veces, no se hace evidente. Esto es porque los síntomas no se manifiestan plenamente hasta que las capacidades del individuo no se ven superadas. En este punto, los déficits, persistentes y observables, son lo suficientemente graves como para provocar un deterioro importante en las diversas áreas, incluyendo el ámbito personal, social, educativo, etc.

ii. Etiología, evolución histórica y tipologías del TEA.

La etiología del TEA es multifactorial y compleja. No se ha identificado una causa única, pero sí que se relaciona fuertemente con la influencia genética (Muhle et al., 2018). Se dice que el autismo surge de la interacción entre alteraciones de múltiples genes, muchos de los cuales están relacionados con el desarrollo neurológico y la sinapsis, junto con factores del entorno como las complicaciones prenatales, la exposición a toxinas y ciertas patologías congénitas (Hallmayer et al., 2011).

Diversas investigaciones genéticas han demostrado que este trastorno presenta un alto componente hereditario, con un mayor riesgo de recurrencia en las familias y una alta concordancia en gemelos monocigóticos (Bailey et al., 1995). Varios genes han sido vinculados con la regulación del desarrollo del sistema nervioso, dando a entender que muchos factores genéticos interactúan en su expresión (Sandin et al., 2014). Además, se ha asociado con síndromes genéticos tales como el X frágil, la Esclerosis Tuberosa y la Fenilcetonuria (Miles, 2011).

Desde el campo de la neurobiología, se apunta a alteraciones en la organización y conexión cerebral, así como a desarreglos en los neurotransmisores. Entre ellos están la serotonina y los sistemas de neuronas en espejo, que resultan fundamentales para la comprensión social y el desarrollo de la empatía (Casanova et al., 2003). Ciertas teorías, como la del déficit en las funciones ejecutivas y la teoría de la mente, también explican

las dificultades en la regulación de la atención, el pensamiento flexible y la comprensión de los estados mentales ajenos (Baron – Cohen et al., 1985).

Respecto a la evolución histórica de este concepto, hay que señalar que éste se ha ido transformando significativamente gracias a los aportes de múltiples investigadores y estudios científicos. Los primeros registros los encontramos en el siglo XVI, cuando Johannes Mathesius describió a un niño con conductas inusuales. Dichas conductas se interpretaron erróneamente como signos de posesión demoníaca. En 1911, Eugen Bleuler introdujo el término de “autismo” en el campo de la esquizofrenia, haciendo referencia al aislamiento social y la desconexión con la realidad.

En 1943, Leo Kanner asoció el autismo con una condición independiente de la esquizofrenia y definió sus características fundamentales, como la dificultad en la interacción social y la comunicación limitada, entre otros. Al mismo tiempo, Hans Asperger (1944), examinó a niños con comportamientos similares, pero con habilidades verbales y una inteligencia superior, lo que más tarde daría origen al “Síndrome de Asperger”.

Durante las décadas de los 50 y los 60, el autismo fue malinterpretado como una forma de esquizofrenia infantil. Fue entonces cuando se propuso la hipótesis de la “madre nevera”, sugiriendo que la frialdad emocional materna era la causante del autismo. No obstante, esta hipótesis quedó descartada por estudios que demostraron su origen neurológico y genético.

A partir de entonces, el enfoque sobre el autismo pasó a ser cognitivo y biológico. Investigadores como Michael Rutter (1978) descubrieron que las dificultades a nivel social no eran solo consecuencia de una discapacidad intelectual. Fue en 1980, cuando el DSM – III reconoció oficialmente el “Autismo Infantil” como un trastorno distinto de la esquizofrenia.

Entre 1983 y los 2000, se reinterpretó el autismo como un trastorno del desarrollo y, en 1987, el DSM – III – R introdujo criterios diagnósticos más detallados. Unos años más tarde, en 1994, el DSM – IV clasificó el autismo dentro de los “Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), incluyendo el Trastorno Autista y el Síndrome de Asperger, entre otros.

En 2013, el DSM – V fue el encargado de unificar los subtipos bajo el término de “Trastorno del Espectro Autista” (TEA), estableciendo dos criterios principales: los déficits persistentes en la comunicación e interacción social y los patrones de comportamiento restringidos y repetitivos, incluyendo una posible hipo o hiperreactividad a estímulos sensoriales. Más recientemente, en 2022, la Organización Mundial de la Salud (OMS) introdujo la nueva clasificación del TEA en la CIE – 11, suprimiendo los subtipos y fomentando una evaluación del TEA más flexible y personalizada en la que se reflejan mejor la diversidad de los síntomas y los niveles de afectación.

iii. Dificultades en la comunicación, interacción y socio – afectividad.

A continuación, se presentan varias tablas que recogen las dificultades más frecuentes. No describen medidas ni intervenciones, sino que sintetizan las características y barreras comunes que presentan las personas con este diagnóstico en los diferentes ámbitos del desarrollo.

▪ Comunicación e interacción social.

La comunicación se ve afectada tanto a nivel verbal como no verbal, dificultando con ello las interacciones sociales efectivas. En el ámbito verbal, algunos sujetos no desarrollan el lenguaje oral, por lo que necesitan Sistemas Alternativos de Comunicación que se encargan de reemplazar el habla, o Sistemas Aumentativos de Comunicación como los pictogramas, que complementan la lengua. Por otro lado, hay personas que sí disponen de habilidades lingüísticas adecuadas, pero, pese a eso, se encuentran con ciertos desafíos a la hora de aplicar esas competencias en contextos sociales e intercambios comunicativos recíprocos.

Respecto a la comunicación no verbal, se reconocen varias dificultades para interpretar los gestos, las expresiones faciales y otros elementos vitales para la correcta interacción, como son el contacto visual o la postura corporal. Estas carencias pueden dar lugar a malentendidos y generar una pérdida de información relevante durante el diálogo.

Seguidamente, se presentan algunos ejemplos concretos de los desafíos en la comprensión y expresión del lenguaje verbal y no verbal que puede experimentar el alumnado con TEA:

Tabla 3: Dificultades en la comprensión.

Problemas para entender mensajes verbales.	Inhabilidad para comprender el lenguaje no literal, como bromas, metáforas o sarcasmos.
Dificultades para captar el significado completo de una frase, a pesar de conocer el significado de las palabras individuales.	Dificultades para interpretar correctamente la comunicación no verbal.

Tabla 4: Dificultades en la expresión.

Proporcionar claves contextuales que ayuden a los demás a entender su mensaje.	Ajustar su lenguaje a la situación, utilizando a veces un tono inusual o un lenguaje excesivamente formal.
Iniciar, mantener o concluir conversaciones de manera adecuada.	Identificar temas apropiados para discutir según el contexto o el interés del interlocutor.
Elegir temas para mantener una charla social.	

Estos desafíos comunicativos pueden influir directamente en la capacidad de establecer relaciones interpersonales:

Tabla 5: Dificultades en la interacción social.

Acercamientos sociales inusuales o inapropiados.	Problemas para adaptar el comportamiento a diversas situaciones sociales.
Dificultades para comprender las reglas sociales implícitas que regulan las relaciones interpersonales.	Inhabilidad para entender las emociones, deseos o intenciones de los demás y utilizar esta información en la interacción social.

Dificultades para expresar emociones de manera adecuada al contexto.

- **Flexibilidad del comportamiento y del pensamiento.**

A menudo, las personas con TEA presentan rigidez en su comportamiento y pensamiento, lo que les dificulta adaptarse a las demandas cambiantes de su entorno:

Tabla 6: Rigidez en el comportamiento y pensamiento.

Resistencia a cambios, incluso mínimos, en la rutina o el entorno.	Necesidad de apoyo para enfrentar situaciones nuevas o desconocidas.
Insistencia en que las cosas se realicen de la misma manera.	Intereses limitados y muy específicos que pueden interferir en su vida diaria.
Comportamientos repetitivos y rígidos, como la ecolalia.	

A ello se suman alteraciones en el procesamiento sensorial, que pueden causar respuestas atípicas ante estímulos comunes:

Tabla 7: Alteraciones en el procesamiento sensorial.

Malestar intenso ante ciertos sonidos, olores o texturas.	Interés inusual en aspectos sensoriales del entorno.
Indiferencia aparente al dolor o a la temperatura.	Búsqueda de estimulación a través de actividades físicas repetitivas.

- **Conducta afectiva y emocional.**

Habitualmente, los niños con TEA no establecen vínculos afectivos con sus progenitores o cuidadores, y optan por la soledad, independientemente del entorno en el que se encuentren. Desde temprana edad, muestran inclinación por un comportamiento reservado. Éste se caracteriza por el escaso interés que demuestran por la participación en los juegos con otros iguales y por su tendencia a realizar actividades de forma individual. A menudo, lo que los padres perciben es que sus hijos no buscan interactuar ni expresar emociones habituales, como son los abrazos o las sonrisas. Incluso, llegan a evitar el contacto físico con ellos (López - Gómez Álvarez, 2007).

Esta forma de actuar puede permanecer con el paso del tiempo y, aunque a veces pueden interactuar mínimamente con otros, lo más frecuente es que lo hagan de manera funcional, sin tener verdadero interés por establecer un vínculo emocional (Bauminger, Shulman y Agan, 2003).

Poniendo el foco en la expresión emocional, es posible que los niños con autismo presenten cambios bruscos en sus estados de ánimo sin una razón clara. Pueden reaccionar de forma inesperada; por ejemplo, cuando se les dice un cumplido lloran y cuando se les reprocha algo se ríen. Algo bastante inusual son sus respuestas frente al miedo: tan pronto se asustan por cosas que son inofensivas como se muestran imparciales frente a situaciones que realmente son peligrosas (AIAE, 2000).

Por otra parte, la empatía está poco desarrollada, lo cual no facilita el reconocimiento y la respuesta a las emociones de los demás (Hobson, 1995). Esto es porque presentan alteraciones en el pensamiento simbólico y en la interpretación del lenguaje, limitando así la reciprocidad emocional y social.

iv. Intervenciones y métodos pedagógicos en el TEA.

La atención temprana resulta fundamental para afrontar este trastorno, puesto que las dificultades presentes se revelan en las primeras fases del desarrollo. Por esto último es importante llevarla a cabo lo más rápido posible, dado que el curso de algunos trastornos se puede ver modificado si se trabaja cuanto antes. Con el objetivo de responder inmediatamente a las necesidades y potenciar la independencia en las actividades diarias, estas intervenciones están dirigidas a tres ámbitos clave: la familia, el entorno y el sujeto en cuestión.

El papel de la educación y el apoyo comunitario son esenciales para desarrollar la comunicación y las competencias sociales en este colectivo. Entre los enfoques principales se distinguen:

- Intervenciones conductuales: son aquellas que enseñan nuevas habilidades y conductas mediante el uso de técnicas estructuradas. Algunos ejemplos serían el método Lovaas y el Análisis Aplicado de la Conducta (ABA). En este último, se utilizan técnicas para descomponer las habilidades más complejas en pasos más simples, como el entrenamiento en ensayos preparados (DTT). Dichas

intervenciones han evolucionado con el tiempo hacia métodos más naturales (ej; Pivotal Response Training, Indicental Teaching) y son reconocidas por mejorar el CI y otros aspectos del comportamiento (42 – 44, 45 – 48).

- Intervenciones evolutivas: ponen el énfasis en el desarrollo de relaciones significativas y en el fortalecimiento de habilidades sociales y comunicativas. Esto tiene lugar gracias a técnicas que favorecen la interacción en entornos estructurados como el modelo Floor Time, DIR, Responsive Teaching, etc.
- Intervenciones basadas en terapias específicas: son las que trabajan las dificultades puntuales (lenguaje, integración sensoriomotora...). Para ello, se emplean de estrategias visuales, Sistemas de Comunicación Alternativos (PECS, lenguaje de signos...) y terapias de integración sensorial.
- Intervenciones familiares: estos programas incluyen a la familia como parte esencial del tratamiento, ofreciéndoles información, entrenamiento y apoyo. Esto se observa en los PBS y el programa Hanen.
- Intervenciones combinadas: son las que integran todos los enfoques anteriormente mencionados. Un ejemplo de esto es el modelo TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación), el programa de Educación Especial más utilizado en el mundo. Se adapta a las habilidades individuales del sujeto, haciendo especial hincapié en la necesidad de una colaboración eficaz entre los diferentes profesionales y en que la familia participe activamente en la intervención.

No hay un “mejor” método entre todos ellos, pero es evidente que la intervención temprana es importante y ha de adaptarse a las necesidades individuales del sujeto, teniendo muy presente el rol de la familia y el entorno para favorecer el proceso evolutivo.

b. La inclusión educativa en Educación Infantil.

Autores como Echeita (2013) afirman que la inclusión ha de ser comprendida como un equilibrio entre aprendizaje y buena calidad. Esto incluye adaptarse a las capacidades y habilidades de cada alumno con el fin de asegurar un aprendizaje significativo, lo que se traduce en la transformación del sistema educativo para que no sean los estudiantes quienes tengan que adaptarse a él. Como bien señala Blanco (2006); “la enseñanza se

adapta a los alumnos y no éstos a la enseñanza”. Así es como se favorece el desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias (Echeita, 2008).

Según Sandoval, Simón y Márquez (2019), el primer paso para lograrlo debe velar por la reducción y la eliminación de cualquier tipo de barrera que complique o impida la inclusión, la participación y el aprendizaje de todos los niños, prestando especial atención a aquellos que se encuentran en una situación más vulnerable. Solo así, se conseguirá que todo el alumnado tenga acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones.

i. Conceptualización: inclusión, integración, segregación y exclusión.

Construir un sistema educativo que atienda de manera integral a la diversidad, requiere del conocimiento y distinción de 4 conceptos básicos: la integración, la segregación, la exclusión y la inclusión.

La ***inclusión*** es un proceso que tiene como meta conseguir que todos los alumnos se desarollen plenamente, identificando y eliminando todas las barreras que dificulten su aprendizaje y participación. Para ello, se deben realizar adaptaciones curriculares, metodológicas y tecnológicas, garantizando así un entorno y unos recursos educativos adaptados a cada estudiante. De esta forma, como expone Giménez (2015), estaremos desarrollando un sistema educativo que asegura la igualdad de oportunidades y erradica cualquier tipo o forma de discriminación.

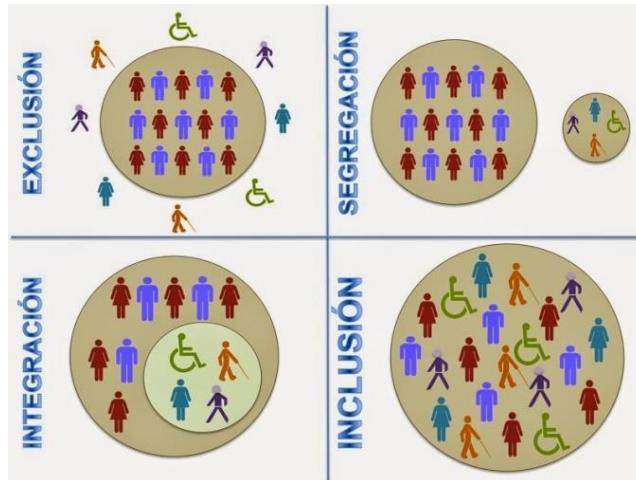
Por otro lado, la ***integración*** espera que el alumno se incorpore y se ajuste al entorno ya existente, sin hacer modificaciones importantes en cuanto al diseño del sistema educativo. Esto provoca que la respuesta educativa no sea efectiva para las particularidades que presente el alumnado.

En cambio, la ***segregación*** no promueve siquiera la atención a la diversidad. Lo que refuerza es la separación de este tipo de alumnado en entornos educativos distintos, como programas especiales o instituciones diferenciadas. Asimismo, restringe las oportunidades de interacción y aprendizaje, creando obstáculos a la hora de favorecer una mejor integración social y desarrollo educativo.

Por último, el concepto de ***exclusión***, que se relaciona estrechamente con la segregación porque, además de separar a los estudiantes, también los deja sin las oportunidades

necesarias para su desarrollo personal y social, puesto que marginan a este tipo de estudiantes del sistema educativo: niega el derecho a que estos alumnos participen plenamente en la vida escolar.

En la siguiente imagen, se ejemplifica de manera más concreta y gráfica la diferencia entre estos 4 conceptos:



Fuente: SERIÉFILOSUAH; Image. (2017)

ii. Modelos y estrategias pedagógicas inclusivas.

La adaptación del entorno escolar es vital para poder responder a la diversidad del alumnado. Esto implica que la organización sea flexible, accesible y promueva la participación de todos (Frankel, Glod y Ajodhia – Andrews, 2010). Para ello, se hace necesario tener en cuenta ciertos aspectos como la calidad del ambiente, la formación docente, la creación de comunidades de aprendizaje, etc. Otros avances educativos, como las aulas multiedad, también contribuyen a un entorno más inclusivo (Fyssa, Vlachou y Avramidis, 2014; Echeita, 2008; Harte, 2010; Silverman, Hong y Trepanier – Street, 2010; Petriwskyj, Thorpe y Tayler, 2005; Duk y Murillo, 2012).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden convertirse en herramientas muy útiles para este proceso, ya que son flexibles, motivadoras y, en grupos heterogéneos, ayudan a la interacción y al aprendizaje entre iguales (Parette et al., 2010). Igualmente, se pueden utilizar como instrumentos de evaluación para documentar el proceso educativo por medio de grabaciones o registros digitales (Bagnato, McLean, Macy y Neisworth, 2011).

Estrategias Pedagógicas Inclusivas.

- Estrategias de instrucción individualizada: son las que adaptan los contenidos, métodos y tiempos en función de las necesidades de cada individuo para facilitar el aprendizaje. Un ejemplo de esto son Barton, Lawrence y Deurloo (2011), quienes proponen intervenciones previas a la conducta esperada (anticipación a las necesidades), el modelado natural (demonstración de conductas en contextos reales) y el refuerzo positivo (recompensar los comportamientos deseados para motivar el aprendizaje del niño). Otra herramienta eficiente que organiza las tareas diarias de la escuela infantil e indica las adaptaciones necesarias según el sujeto es la “Matriz de la Actividad” (Filler y Xu, 2007).
- Prácticas para una Imagen Positiva: para que el docente construya una imagen positiva del alumnado, éste ha de tener altas expectativas y confiar en el potencial de sus alumnos. Una forma de lograrlo es mediante actividades que se ajusten a la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) del niño (Vygotsky, 1978), puesto que así se refuerzan sus logros y se fomenta su autoestima (Trepanier – Street, 2010). Esto último se traduce en una mayor motivación y en un sentido de competencia superior. Esto promueve un clima inclusivo, ya que se reconocen las capacidades de cada estudiante (Henderson y Lasley, 2014).
- El Arte como Medio Inclusivo: la música, la danza, el teatro, etc., son diferentes formas de arte que apoyan al alumnado en el momento de expresarse, lo que permite participar a todos los que presentan dificultades en el lenguaje verbal o académico oficial. Además, se favorece el trabajo en grupo y las habilidades socio – emocionales. Henderson y Lasley (2014) son firmes defensores del arte como medio para crear un entorno más inclusivo, ya que los estudiantes expresan sus emociones y aprenden de forma personalizada y creativa.
- Tutoría entre iguales: esta estrategia promueve el aprendizaje cooperativo y la inclusión social, dado que aquí los alumnos se ayudan mutuamente. Por medio de diversos programas como el ClassWide Peer Tutoring (CWPT) y el Peer - Assisted Learning Strategies (PALS), se ha demostrado que esta metodología promueve resultados positivos, ya que mejora el rendimiento, fomenta la colaboración entre el alumnado con y sin NEE, y desarrolla la empatía y la responsabilidad compartida (Bond y Castagnera, 2006; Pearpoint y Forest, 1992).

- Diversificación entre iguales: se trata de planificar actividades contemplando todos los niveles de competencia y formas de aprendizaje de cada niño. En 2013, Kemp, Kishida, Carter y Swelller descubrieron que, con este método, los niños con NEE participan más en actividades de tipo juego libre o rutinas, mientras que en las tareas grupales estructuradas se muestran más pasivos. Con esto se demuestra la importancia de diversificar los formatos de las actividades para aumentar la participación.
- Aprendizaje por Proyectos: es una estrategia inclusiva efectiva debido a su flexibilidad a la hora de adaptar las actividades, contenidos, recursos (visitas, vídeos, libros, apps...) y metodologías (trabajo en grupo, individual, modelado, demostraciones...) a los intereses y capacidades de los niños. Esto promueve la autonomía, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, entre otras cosas, lo que implica una mayor atención a la diversidad del aula (Harte, 2010).
- Evaluación Inclusiva: es una forma de evaluar al alumnado centrándose en las capacidades de éste e identificando cuáles son las barreras de aprendizaje. Para ello, se recomiendan sistemas de evaluación como la observación, las reuniones docentes y la investigación - acción (Ainscow, 2001). Un ejemplo de todo esto es el modelo REAL (Roles, Equipamientos, Instrumentos de evaluación y Localización), que propone un enfoque basado en la colaboración entre todos los agentes educativos y el empleo de herramientas adaptadas al contexto del niño (Macy y Bagnato, 2010).

iii. La atención a la diversidad y adaptaciones curriculares.

La **atención a la diversidad** es un conjunto de actuaciones educativas que pretenden conseguir una enseñanza de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, orígenes culturales o condiciones socio - económicas. Esto se basa en la responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa, la cual se compromete a atender las necesidades de cada alumno, sean del tipo que sean (dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, etc.).

En la práctica, la atención a la diversidad se articula en tres tipos de medidas:

1. Medidas ordinarias: Son aquellas que se aplican en el aula y no modifican el currículum. Esto implica llevar a cabo una detección temprana para prevenir las dificultades de aprendizaje y desarrollar estrategias de compensación.
2. Medidas específicas: Son ajustes puntuales y sí modifican el currículum (algunos objetivos o contenidos para facilitar su acceso). A mayores, esto puede incluir apoyos, tanto dentro como fuera del aula, y acciones de refuerzo educativo.
3. Medidas extraordinarias: Son medidas que implican adaptaciones curriculares significativas. Éstas responden a las necesidades educativas especiales de manera personalizada y pueden necesitar recursos adicionales como personal especializado (técnicos auxiliares, pedagogos, logopedas, etc.), llegando a combinar la educación ordinaria con la específica.

La **adaptación curricular** es el proceso por el cual se implementan estrategias y recursos adicionales que se ajustan a las posibilidades y necesidades individuales del alumnado. De esta forma, los estudiantes pueden acceder al currículum y recibir aprendizajes equivalentes en cuanto a temática, profundidad y riqueza.

Las adaptaciones curriculares se pueden clasificar en tres categorías:

- De acceso: por medio de recursos materiales o ajustes en el entorno, se facilita el contacto y la interacción del niño con el currículum.
- Curriculares: son los cambios que tienen lugar dentro del currículum, relacionados con los elementos de la planificación, gestión y evaluación.
- De contexto: distinguimos entre adaptaciones no significativas y significativas. Ambas, a su manera, modifican la estructura grupal y el clima emocional del aula y la institución. La diferencia se encuentra en que las no significativas no alteran las enseñanzas básicas del currículum, mientras que las significativas sí que eliminan algunos contenidos esenciales y modifican ciertos objetivos, contenidos, etc.

c. El marco legislativo de la inclusión en España.

i. Evolución normativa en materia de inclusión.

El desarrollo de la normativa en España en materia de inclusión ha sido un proceso histórico: desde modelos de exclusión y segregación hasta el actual enfoque, establecido

en la LOMLOE. Todo comenzó con la primera regulación integral del sistema educativo, la Ley Moyano de 1857, la cual prácticamente no reconocía las necesidades de ciertos colectivos. Durante el siglo XIX y principios del XX, la educación era casi inexistente para las personas con discapacidad y, si tenía lugar, lo hacía en entornos muy restringidos.

La Ley General de Educación de 1970 supuso un cambio importante, ya que estableció un modelo segregado para la educación especial mediante la instalación de centros específicos para los estudiantes con discapacidad u otro tipo de necesidades. A partir de la Constitución Española de 1978 y la LOGSE (Ley Orgánica de 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo), se integró la educación especial dentro del sistema único, pasando de un modelo de segregación a uno de integración. Aun así, todavía había limitaciones para dar respuestas plenas a la diversidad del alumnado.

La Declaración de Salamanca en 1994 fue el punto de inflexión clave para impulsar el debate global sobre la educación para todos. Gracias a esto, se sentaron las bases para un gran cambio conceptual, que se reflejó en la LOE (Ley Orgánica de Educación) de 2006: “necesidad específica de apoyo educativo”. Con esta modificación, el enfoque se amplió para incluir tanto a las personas con discapacidad como a aquellas que, por las razones que fueran (dificultades específicas de aprendizaje, incorporación tardía, desventajas sociales...), necesitaban de un apoyo adicional para alcanzar su máximo desarrollo.

En los años siguientes, la evolución de la normativa continuó su camino. La LOMCE (2013) introdujo algunos cambios en la estructura del sistema educativo, pero no suficientes para eliminar las limitaciones en lo que respecta a la inclusión. Por estos motivos, surge la LOMLOE como marco normativo: para superar estas deficiencias promoviendo una educación inclusiva basada en la igualdad de oportunidades y la plena participación de todo el alumnado dentro de un sistema flexible y adaptado a la diversidad (García Rubio, 2017: 251 – 264).

ii. La LOMLOE.

Fue aprobada el 29 de diciembre de 2020 bajo la denominación de Ley Orgánica 3/2020, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Sin embargo, no fue aplicada inmediatamente, ya que finalizó su implementación en el curso 2023/2024 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, 2020).

Se trata de una ley que contempla todos los niveles de enseñanza no universitaria, incluyendo el acceso y la admisión a la misma. La LOMCE (2013) se anuló con la llegada de la LOMLOE y se introdujeron importantes cambios en la LOE (2006), que fue la normativa anterior a la actual.

El objetivo principal de la LOMLOE es garantizar una educación de calidad y una mejora del rendimiento académico del alumnado ampliando las oportunidades educativas y formativas de toda la población. Para ello, pone especial énfasis en diversos aspectos: el respeto a los derechos de la infancia, la educación inclusiva, la educación en valores cívicos y éticos, el desarrollo sostenible y el desarrollo de la competencia digital.

Entre los cambios introducidos, se pueden destacar los siguientes:

- El currículo se orienta hacia el desarrollo de las competencias.
- La evaluación será continua, formativa y global, considerando el grado de adquisición de las competencias clave.
- Se eliminan las pruebas finales de Primaria, Secundaria y Bachillerato.
- Se establece que los estudiantes solo podrán repetir curso una vez por etapa.
- Se elimina la clasificación de las materias en troncales, específicas y de libre configuración, reemplazándolas por materias obligatorias y optativas.
- Se recuperan la división de Primaria en tres ciclos.
- Se introduce el Bachillerato General, que combina elementos de distintas modalidades de bachillerato especializado.

iii. Impacto de la LOMLOE en la práctica educativa, especialmente en el ámbito del TEA.

La aplicación de la ley vigente ha implicado realizar cambios en el currículo, las metodologías y la evaluación (Valdivieso, 2021). Sin embargo, su implementación enfrenta desafíos, como las diferencias en la gestión autonómica, la inestabilidad legislativa y la necesidad de consolidar una cultura inclusiva en los centros (Carrasco y Gómez, 2023). Al no disponer de una estrategia común, se producen ciertas discrepancias en cuanto al acceso y la calidad educativa, especialmente para el alumnado con NEE (Souto, 2021). A su vez, la continua reforma del marco normativo dificulta la consolidación de políticas a largo plazo, lo que afecta a la confianza de la comunidad educativa (López, 2019).

En lo que respecta al alumnado con TEA, la LOMLOE promueve:

- Mayor presencia de apoyos y recursos: para atender adecuadamente al alumnado con necesidades específicas. Esto se traduce en una mayor dotación de profesionales especializados (maestros de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), etc.) y en la incorporación de tecnologías que faciliten la comunicación y el aprendizaje. (Grupo Anaya, s.f.)
- Empleo de metodologías flexibles y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): para facilitar el acceso al aprendizaje y la adaptación de la enseñanza a las necesidades del alumnado. Entre las estrategias recomendadas, se encuentran los soportes visuales, las instrucciones claras y la estructuración del tiempo (González – Ramírez et al. 2025; Steinbrenner et al., 2020).
- Evaluación competencial y personalizada: Este modelo resulta bastante beneficioso para los sujetos TEA, puesto que da prioridad a la comprensión y la aplicación de conocimientos frente a la memorización. Esto se traduce en una mayor consideración de la comunicación y la flexibilidad cognitiva (Algar Editorial, 2022; Castro – Castiblanco y Zuluaga – Valencia, 2019).
- Fomento de la convivencia y sensibilización: La ley enfatiza la importancia de un clima escolar inclusivo, promoviendo programas de sensibilización y apoyo entre iguales que mejoran la convivencia, la integración y la participación del alumnado con necesidades específicas (Autismo España, 2024).
- Acompañamiento y orientación: reforzando el papel de la tutoría y la orientación educativa como procedimientos clave para asegurar el éxito escolar. De esta forma, también se promueve una atención personalizada y un seguimiento continuo de la evolución académica y emocional. (Vidal et al., 2023).

Es evidente que la normativa educativa vigente simboliza un claro avance hacia la inclusión del alumnado con NEE, en nuestro caso, de los sujetos con TEA. Pero el impacto de esta se ve condicionado por diversos factores estructurales como la formación del profesorado, la concesión de recursos y la coordinación entre administraciones (Echeita, 2022).

7. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA LOMLOE en relación a la Inclusión de Alumnos con TEA.

a. Evaluación de los principios inclusivos de la LOMLOE.

Una vez vistos los principios que defiende la ley educativa vigente, se procede a hacer un análisis en profundidad de los puntos fuertes y débiles en relación con la educación inclusiva, valorando hasta qué punto responde a las necesidades reales del alumnado con TEA.

i. Aspectos positivos y avances respecto a normativas previas.

En comparación con las leyes anteriores, en la LOMLOE se observan diversos avances importantes (DYLE, 2021):

- Reconocimiento del derecho a la inclusión educativa: Este principio es defendido también por la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006; DYLE, 2021). Ambos contemplan la educación inclusiva dentro de centros ordinarios.
- Flexibilización del currículo y atención personalizada: Esto fomenta considerablemente la efectividad de la atención a la diversidad dentro de un aula ordinaria, puesto que permite personalizar el aprendizaje y adaptar el currículo a las necesidades de cada individuo (AFOE, 2021).
- Mayor implicación de especialistas: Para favorecer la intervención especializada dentro del aula, se destaca el valioso papel del personal de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) dentro del equipo educativo (Gobierno de la Rioja, 2016).
- Participación activa de las familias en el proceso educativo: con el fin de promover la corresponsabilidad a la hora de tomar decisiones sobre la escolarización y el seguimiento del sujeto. Esto contribuye a una mayor eficacia en el proceso de enseñanza - aprendizaje (DYLE, 2021).
- Visión inclusiva del sistema educativo: Para que esto sea posible, se necesita un modelo educativo transformador, diseñado para ser flexible y adaptable a cualquier tipo de alumnado (DYLE, 2021).

ii. Limitaciones y discrepancias detectadas en la aplicación para alumnos con TEA.

A pesar de esto, la realidad en los centros educativos se encarga de destapar la importante brecha entre lo que la ley dice y lo que se ha implementado efectivamente. En el caso de los alumnos con TEA, esta disconformidad se ve incrementada por la especificidad de las necesidades que, en muchas ocasiones, no reciben la respuesta adecuada.

Una de las primeras limitaciones observadas se ubica en la indeterminación de la normativa sobre cómo poder aplicar todos los principios en la parte práctica. Por ejemplo, esto es palpable cuando la LOMLOE exige que el sistema garantice todos los apoyos necesarios para estos alumnos, pero no concreta de manera operacional cómo hay que organizar esos recursos (humanos, materiales, etc.) y metodologías de intervención para alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, art. 74)

Otra muestra de estas discrepancias está presente en las medidas previstas, entre ellas, la dotación de especialistas en Audición y Lenguaje (AL) o Pedagogía Terapéutica (PT). Según los datos expuestos en Autismo España (2024), el alumnado con TEA ha aumentado un 13,13% en el último curso escolar, alcanzando un total de 78.063 estudiantes, de los cuales el 84,84% está escolarizado en la modalidad ordinaria. Sin embargo, el aumento de los recursos humanos especializados no está siendo proporcional a esta subida, comprometiendo seriamente la calidad de la atención individualizada.

A su vez, muchos profesionales de la educación admiten no sentirse preparados para abordar las necesidades exigidas por parte de los niños con TEA, lo que hace evidente una formación docente escasa y dispar. Además, se ha detectado una falta de apoyo institucional, puesto que en un estudio de Autismo España (2022) se ha descubierto que un 75% de los maestros que han recibido una formación sobre autismo han tenido que costearlo por su cuenta.

Otro punto problemático hace referencia directa a la escolarización en centros ordinarios. La LOMLOE defiende que el alumnado con TEA u otro tipo de discapacidades ha de formarse y desarrollar sus capacidades dentro de un aula común (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, Art. 74). Por otro lado, los centros de educación especial siguen en vigor para dar respuesta adaptada a ciertos casos. En la práctica, esta imprecisión refuerza la segregación escolar bajo el argumento de “necesidad específica

del menor”, cuando en muchos casos no se trata de la imposibilidad de llevar a cabo la inclusión, si no de no saber adaptar, de forma apropiada, el sistema ordinario.

Por último, hay que destacar la participación “activa” del alumnado y las familias en el proceso de enseñanza - aprendizaje, principio que defiende la LOMLOE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, Art. 1, l). La realidad sobre las decisiones en cuanto a la escolarización, los apoyos y las adaptaciones es que continúan siendo tomadas según criterios técnicos y administrativos, impidiendo la plena implicación del alumnado TEA y sus familias en el proceso, lo que se traduce en una contradicción entre lo que se pretende hacer y lo que se hace realmente.

iii. Análisis comparativo: LOMLOE vs. experiencias y propuestas.

Después de contrastar la LOMLOE con otras experiencias educativas inclusivas consolidadas, tanto dentro como fuera de España, se han hallado diversas contradicciones y carencias estructurales de bastante consideración.

En España, numerosas investigaciones destacan que la inclusión efectiva del alumnado con TEA depende del marco legal y de otra serie de factores como son la cultura inclusiva del centro, el liderazgo pedagógico y la capacidad de adaptación de los recursos y las metodologías (González de Rivera Romero et al., 2022). En comunidades como Cataluña o Andalucía, se han implementado modelos de co – docencia, trabajo por proyectos y Sistemas Aumentativos de Comunicación. En base a ello, han podido demostrar que es posible progresar hacia una inclusión real, aunque cabe destacar que, estas iniciativas, han surgido muchas veces por el compromiso individual de los equipos docentes y no a consecuencia de la ley.

En contraposición con la LOMLOE, algunos países como Italia defienden que la inclusión educativa es posible establecerla como norma siempre y cuando vaya acompañada de una planificación coherente, una formación específica y una política que esté decidida a eliminar las barreras estructurales. De hecho, el sistema educativo italiano ha apostado desde hace décadas por un modelo de integración total en el aula ordinaria, que está acompañado de una red de apoyo intensiva, y ha eliminado los centros de educación especial (D’Alessio, 2011).

Además, la ley no parte de una visión ecológica del entorno en el que este debe ser transformado para acoger a la diversidad. Esto contrasta con modelos como el de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que es defendido por la literatura internacional como una estrategia fundamental para favorecer una educación inclusiva real (Alba Pastor, 2018).

Otra diferencia significativa se puede demostrar con países como Canadá. Las políticas educativas que poseen están elaboradas a partir de la participación de las personas con discapacidad y sus familias, a diferencia de España, donde esta implicación se limita a espacios consultivos sin repercusión real en la toma de decisiones (Plena Inclusión, 2021).

iv. Percepción del profesorado y familias frente a la implementación de la LOMLOE en contextos inclusivos.

Gracias a un estudio reciente, se sabe que una gran parte del personal docente estima que no está suficientemente preparado para atender a los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el aula ordinaria. Muchos de ellos exhiben que se sienten solos ante la complejidad que comporta adaptar los contenidos, gestionar las conductas desafiantes o aplicar las metodologías accesibles sin los apoyos suficientes. Esto demuestra que hay una necesidad urgente de llevar a cabo más formaciones específicas y continuas (Larraceta - González, Castejón - Fernández, Iglesias - García y Núñez - Pérez, 2022).

Esa sensación se ve intensificada por la sobrecarga a nivel administrativo y la falta de tiempo para coordinarse eficazmente con otros profesionales del centro (orientadores, especialistas en pedagogía terapéutica, etc.). Según Abellán, Arnaiz Sánchez y Alcaraz García (2021), las tareas del profesorado de apoyo suelen estar desvinculadas del aula común, siendo estas realizadas fuera de la clase ordinaria y con una atención predominantemente individualizada. Esto genera complicaciones a la hora de implementar de manera efectiva las prácticas inclusivas. A mayores, señalan la urgencia de reformular los roles de los profesores hacia perfiles que sean más colaborativos, además de proporcionarles una formación específica que les ayude a superar estas barreras que imposibilitan la inclusión.

La percepción es también ambivalente por parte de las familias. Muchas de estas denuncian que el derecho a la inclusión se queda en el papel. Un alto porcentaje de los

progenitores declara que se sienten preocupados por la falta de personal cualificado, la ausencia de planes de transición escolar adaptados y la escasa personalización de los Proyectos Individualizados de Atención (Autismo España, 2021).

A esto cabe añadir que la LOMLOE incorpora la participación familiar como un principio rector del sistema (BOE, 2020, Art. 1.1) y, en la práctica, dicha colaboración tiende a estar limitada por aspectos formales. Esto provoca que las familias sientan que no están implicadas en la toma de decisiones pedagógicas, quebrantando el artículo vigente en la actual ley educativa. Como señala Plena Inclusión (2021), el rol de las familias sigue siendo meramente consultivo, haciendo que éstas no puedan apenas incidir en la calidad y adecuación de la atención que reciben sus hijos con TEA.

v. Conclusiones del análisis crítico: “¿Está la LOMLOE en lo cierto?

Conceptualmente, está en lo cierto, ya que reconoce el derecho a la educación inclusiva como principio indeclinable. En cambio, a nivel práctico, se muestra insuficiente y contradictoria. A tal efecto, el reto está en conseguir una reconfiguración profunda del sistema educativo para que la inclusión no se quede en una simple declaración de intenciones, sino más bien en una realidad cotidiana. Tal y como afirman Booth y Ainscow (2011): para avanzar hacia una educación inclusiva real hay que revisar lo que se enseña, cómo se enseña y para quién se enseña, siempre contando con la diversidad como eje vertebral del sistema educativo.

1. Implicaciones para la práctica educativa en Educación Infantil.

La LOMLOE sitúa la Educación Infantil como momento clave de la vida de un niño para detectar y atender de manera temprana el Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Sin embargo, cumplir con los principios inclusivos, requiere del replanteamiento de cuatro ámbitos de actuación:

- Formación inicial y continua del profesorado: esto conlleva consolidar itinerarios formativos obligatorios que proporcionen al personal docente las estrategias adecuadas – pictogramas, apoyos visuales, anticipación de rutinas... - desde el primer ciclo de Infantil.

- Definición operativa de los apoyos especializados: Para que la inclusión sea efectiva, se requiere que PT, AL y orientadores se integren de forma activa y estable en la dinámica diaria del aula, cooperando en la planificación y la enseñanza con el tutor, tal y como proponen Booth y Ainscow (2011).
- Colaboración docente – familia: Una aplicación coherente de la norma (“derecho a las familias a participar en las decisiones que afectan a la escolarización de sus hijos”) implica eliminar el rol informativo de los progenitores e instaurar espacios de corresponsabilidad – reuniones de equipo de apoyo, seguimiento de planes individualizados... - donde las familias puedan orientar la adaptación pedagógica desde los tres años.
- Transición del enfoque clínico - compensador a uno de potenciación de capacidades: El marco teórico del DUA es la herramienta que articula esta transformación mediante múltiples formas de representación, expresión y compromiso. En Infantil, se concretan en los rincones, los cuáles deben estar visualmente señalizados, los materiales manipulativos y las rutinas previsibles (CAST, 2018).

2. *Necesidades de mejora identificadas.*

El sistema debe afrontar varios déficits clave que actualmente impiden la inclusión real del alumnado con TEA:

- Concreción normativa y coherencia territorial: Es preciso desarrollar un reglamento estatal que implante ratios mínimas de especialistas de apoyo, junto con tiempos de coordinación docente y procedimientos comunes de adaptación curricular.
- Recursos humanos y materiales estables: Cada centro de Educación Infantil debe contar con equipos de apoyo fijos y con fondos específicos para las ayudas visuales, los entornos sensorialmente seguros y los Sistemas de Comunicación Aumentativa.
- Formación docente obligatoria y certificada: Se necesita un itinerario bianual, oficial y gratuito sobre TEA, DUA y comunicación multimodal, y que éste vaya acompañado de un asesoramiento que le facilite traducir la teoría en práctica.
- Implementación sistemática del Diseño Universal para el Aprendizaje: Se hace urgente crear una recopilación de unidades didácticas y rúbricas que sigan el

modelo DUA, para después asociar su uso a la evaluación interna de los centros y a la formación continua.

- Transformación cultural y organizativa del centro: El PEC (Proyecto Educativo de Centro) debe incluir metas inclusivas que puedan medirse. También es recomendable reservar al menos dos horas lectivas semanales para que los tutores y especialistas se coordinen eficazmente.
- Participación vinculante de las familias: Para reconocer a las familias como parte del equipo educativo, es necesario crear Consejos de Etapa en Infantil con la representación de familias TEA y diseñar, de manera cooperativa, los Planes de Apoyo Individual.
- Evaluación externa de la calidad inclusiva: La inspección educativa debe revisar cada año los planes de inclusión mediante una rúbrica estatal pública, para identificar las áreas o aspectos a mejorar y rendir cuentas.

8. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TEA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

a. Justificación.

Esta propuesta de intervención se puede justificar desde una doble perspectiva. Desde el plano normativo, está pensada para responder a los principios que defiende la LOMLOE, cuyo principal objetivo es impulsar una escuela inclusiva. Desde el punto de vista pedagógico, la intervención se basa en la evidencia científica actual y en la observación sistemática que tuvo lugar durante el período de prácticas.

A partir del análisis de ambos ámbitos, se ha planteado una respuesta educativa dirigida a un alumno de 4 años diagnosticado con TEA, que presenta dificultades en las 4 áreas fundamentales: motora, socio – comunicativa, perceptivo – cognitiva y autonomía personal. Esto exige un diseño de intervención que sea estructurado, personalizado y enfocado en la potenciación de las capacidades del sujeto, cumpliendo con las características de un enfoque inclusivo.

Para ello, se ha propuesto una intervención que está compuesta por cinco sesiones individuales, con una duración aproximada de 30 / 40 minutos cada una, que se encuentran repartidas a lo largo de los cinco días lectivos de la semana. Esta secuencia se muestra como un modelo de la semana - tipo de este alumno con TEA en un centro

educativo ordinario, combinando los espacios de tiempo de los apoyos específicos con los momentos de participación activa en el aula junto con sus compañeros.

Cada sesión individual estará centrada en un área de desarrollo, como se expone a continuación:

- Lunes: para trabajar la regulación emocional y la adaptación al entorno.
- Martes: para favorecer el desarrollo socio – comunicativo, en el que se incluyen la imitación, el juego simbólico y la interacción no verbal.
- Miércoles: para el desarrollo motor que tendrá lugar en actividades de psicomotricidad fina y gruesa como los circuitos, la manipulación de objetos y la coordinación.
- Jueves: para desarrollar rutinas básicas de autonomía personal como la alimentación, la higiene y la recogida de materiales.
- Viernes: para progresar en la regulación emocional, la adaptación al cambio y la autonomía personal.

A mayores, se presentan una serie de estrategias y actividades que han sido diseñadas para facilitar la inclusión del alumno en el aula ordinaria.

La propuesta se apoya también en un enfoque ecológico, dado que intervienen, de forma activa, agentes clave en el proceso de enseñanza – aprendizaje: los profesionales del centro (tutores, especialistas PT y AL, orientadores...) y la familia. Para conseguir que esto funcione, se establece un plan de reuniones regulares a lo largo de todo el curso para compartir aspectos relevantes sobre la evolución que está teniendo el alumno, ver qué objetivos se han de ajustar y cuáles no, y proponer tareas o actividades concretas que pueden llevarse a cabo en el entorno familiar. De esta forma, se garantiza la coherencia y generalización de los aprendizajes en todos los contextos en los que se ve envuelto el niño.

Esta propuesta, en su totalidad, pretende acabar con el modelo de inclusión meramente presencial para avanzar hacia una inclusión que sea real, significativa y sostenible, para que el alumno en cuestión participe activamente en la vida diaria del aula y se desarrolle en un entorno colaborativo, respetuoso y estructurado, ajustándose a la ley educativa vigente y los principios de la verdadera escuela inclusiva.

b. Contexto.

Se trata de un alumno de 4 años escolarizado en un aula ordinaria, en el segundo ciclo de Educación Infantil, diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Su desarrollo fue aparentemente normal hasta los 12 – 13 meses de edad. En ese momento, los padres empezaron a notar señales de alerta como no hacer contacto visual, ausencia de lenguaje oral, desinterés por ciertos alimentos y mayor aislamiento social.

Actualmente, el niño no presenta lenguaje verbal funcional, aunque emite vocalizaciones y secuencias silábicas. Muestra una interacción social muy limitada: no señala, no busca a otros niños para jugar y responde con rabietas ante cambios de rutina o separación de objetos de interés (juguetes de animales). Su juego es escasamente funcional y presenta patrones repetitivos. En el ámbito sensorial, se muestra muy sensible al ruido y no siempre responde al dolor físico. Su alimentación se limita a la ingesta de alimentos triturados y utiliza de forma constante rutinas de succión para calmarse. A nivel motor, se observa que camina con autonomía, pero con algunas dificultades en la coordinación y la motricidad fina.

En la escuela, ha mostrado una adaptación irregular y una fuerte preferencia por actividades repetitivas como correr de un lado a otro del patio, entre otras.

Tras las evaluaciones pertinentes, se confirma que el alumno presenta afectación en las cuatro áreas principales del desarrollo:

- Área motora: dificultades en la coordinación, el equilibrio y la manipulación de objetos.
- Área perceptivo – cognitiva: bajo nivel de atención sostenida, rigidez cognitiva y dificultad para adaptarse a los cambios.
- Área socio – comunicativa: ausencia del lenguaje funcional, escasa iniciativa social y conductas repetitivas.
- Área de autonomía personal: limitaciones en la alimentación, la higiene básica y la autorregulación emocional.

A nivel familiar, los padres atraviesan un proceso emocional complejo tras recibir el diagnóstico, sintiendo culpa y desorientación principalmente. Por ello, resulta fundamental incluirles activamente en el proceso de intervención, para acompañarlos

emocionalmente y proporcionarles recursos y tareas específicas que ayuden al desarrollo de su hijo.

c. Objetivos generales y específicos.

Objetivo general 1: Mejorar la calidad de vida y promover el desarrollo integral del niño, estimulando las habilidades sociales, comunicativas y adaptativas, y proporcionando apoyo a la familia para facilitar su inclusión en el entorno educativo.

Objetivo general 2: Diseñar y aplicar una propuesta de intervención educativa acorde a los principios de la escuela inclusiva como ejemplo práctico de una respuesta adaptada al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Objetivos específicos:

1. Impulsar la inclusión real del niño en el aula ordinaria con apoyos personalizados, adaptaciones curriculares y organización del espacio que garantice la participación activa.
2. Coordinar de manera interdisciplinar a los profesionales implicados para garantizar la coherencia y continuidad de la intervención.
3. Evaluar los avances del sujeto de forma continua en todos los contextos pertinentes mediante el uso de instrumentos que faciliten el reajuste de las actuaciones en base a las necesidades existentes.
4. Acompañar a la familia durante todo el proceso de intervención para proporcionar el apoyo emocional, la formación sobre el trastorno y las estrategias concretas de actuación en casa necesarios para su implicación activa, la generalización de aprendizajes y la aceptación del diagnóstico.
5. Potenciar las habilidades sociales mediante situaciones de interacción estructuradas con los iguales y los adultos.
6. Promover el desarrollo de vínculos afectivos positivos y el aprendizaje de normas sociales efectivas dentro del aula ordinaria y en el entorno próximo.
7. Estimular el juego simbólico, práctico y compartido con propuestas lúdicas centradas en los temas de interés para fomentar la creatividad, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de adaptación a los cambios.
8. Desarrollar las habilidades básicas de autonomía personal (higiene, alimentación, etc.) por medio de rutinas estructuradas y apoyos visuales.

- 9.** Favorecer la comunicación eficaz a nivel oral para mejorar la expresión de necesidades, deseos, emociones y pensamientos, y la comprensión del entorno inmediato.

d. Competencias y aprendizajes clave a desarrollar.

Las competencias trabajadas están conectadas con varios de los objetivos específicos propuestos para la intervención. Entre ellas, hay que destacar las siguientes:

Competencia en comunicación lingüística (CCL):	Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA):
Objetivo 9.	Objetivo 8.
Competencia social y cívica (CSC):	Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC):
Objetivo 5. Objetivo 6.	Objetivo 7.

e. Diseño metodológico de la propuesta.

i. Enfoque pedagógico y principios metodológicos.

El enfoque pedagógico es inclusivo, en línea con los principios establecidos por la LOMLOE y las orientaciones metodológicas de la atención temprana. En este contexto, el niño es entendido como un agente activo dentro de su proceso de enseñanza – aprendizaje, estando éste en un entorno estructurado, accesible y emocionalmente seguro para él.

Respecto a los principios metodológicos, la intervención se sustenta en la atención a la diversidad, nutriéndose de los enfoques contrastados como el DUA, la intervención temprana en entornos naturales y el modelo cognitivo – conductual. Esto es porque se parte de las fortalezas del niño, se estructura el entorno para facilitar los aprendizajes y se refuerzan positivamente los avances. Todo ello por medio de experiencias que resultan motivadoras, lúdicas y socialmente significativas para el sujeto. Asimismo, en función de la evolución del niño, se tendrá en cuenta la posibilidad de dificultar las tareas, siempre y cuando se mantenga un equilibrio entre apoyo y desafío para garantizar la participación.

El eje principal de esta propuesta es la interdisciplinariedad y la colaboración con la familia, puesto que son pilares esenciales a la hora de asegurar el éxito en el proceso educativo. Mediante el uso de herramientas como las reuniones periódicas, la libreta de comunicación compartida, etc., se alinean los apoyos ofrecidos desde el centro educativo con las dinámicas familiares, asegurando su intervención y acompañamiento emocional.

ii. Estrategias y actividades didácticas específicas.

SESIÓN 1 (LUNES): “Conociendo el espacio y a mí mismo”

Área trabajada: Regulación emocional y adaptación al entorno.

Objetivo: Favorecer la familiarización del niño con el espacio, los materiales y la figura del adulto, estableciendo un entorno emocionalmente seguro que le permita explorar, vincularse y comenzar a reconocer sensaciones agradables.

Estrategias metodológicas:

- Uso de materiales sensoriales agradables para favorecer el bienestar desde el primer contacto.
- Actividades libres y de baja exigencia para evitar bloqueos o rechazo inicial.
- Acompañamiento emocional por parte del adulto, acompañado de un tono suave de voz y reforzamiento positivo continuo.
- Observación activa del adulto para detectar señales de interés, rechazo o regulación sin intervención que impida la acción.
- Estructuración clara del espacio, evitando estímulos auditivos intensos o luces intensas.
- Inclusión de una rutina de cierre calmada, que pueda repetirse en futuras sesiones como parte del proceso de regulación emocional.

Duración: 30 – 35 minutos.

ACTIVIDADES

“MI
AULA
MÁGICA”

Objetivo: Promover la exploración espontánea del entorno a través del juego sensorial libre para facilitar la adaptación inicial.

Duración: 10 – 12 minutos.

	<p>Materiales: Rincones con objetos sensoriales variados (pelotas, botellas sensoriales, túnel, alfombra de colores, cojines, peluches). <u>(VER ANEXO 1)</u></p> <p>Descripción: Se prepara un espacio atractivo con diferentes materiales sensoriales, distribuidos en varios puntos del aula. El niño puede explorar libremente sin una consigna específica, acompañado por el maestro que observa sin intervenir directamente. Se refuerza positivamente cualquier iniciativa con frases como “Has tocado la pelota”, “Has entrado al túnel”, etc.</p>
<p style="text-align: center;">“LUCES Y SOMBRA”</p>	<p>Objetivo: Facilitar un estado de calma y curiosidad mediante el uso de estímulos visuales suaves en un entorno tranquilo.</p> <p>Duración: 10 minutos.</p> <p>Materiales: Linterna con filtros de colores, proyector de estrellas o lámpara de lava (si se dispone), peluche o muñeco para acompañar. <u>(VER ANEXO 2)</u></p> <p>Descripción: En un rincón semi – oscuro del aula, el maestro enciende una linterna con filtros de colores o proyecta luz suave sobre la pared. Se acompaña esta exploración con frases tranquilas del tipo “Mira cómo bailan las estrellas”, “El color azul se mueve despacio”... Se puede usar un peluche como acompañante para guiar la atención del niño. No se exige imitación ni participación activa; basta con que el sujeto observe y comparte ese momento de calma visual.</p>
<p style="text-align: center;">“EL RINCÓN DE LAS EMOCIONES SUAVES”</p>	<p>Objetivo: Iniciar la conexión con sensaciones agradables mediante elementos de calma y regulación sensorial.</p> <p>Duración: 10 – 12 minutos.</p> <p>Materiales: Caja de la calma con objetos suaves y tranquilos (pelotas antiestrés, peluches de animales, pañuelo con aroma, botella sensorial), música relajante. <u>(VER ANEXO 3)</u></p> <p>Descripción: El maestro presenta la caja de la calma y deja que el niño elija libremente qué objeto explorar. Se acompaña la experiencia con música suave y frases tranquilizadoras como</p>

“Esto suena como el mar”, “Este peluche es blandito”. No se exige respuesta verbal, solo participación activa o pasiva.

SESIÓN 2 (MARTES): “Jugamos juntos”.

Área trabajada: Socio – comunicativa (imitación, juego simbólico, interacción no verbal).

Objetivo: Fomentar la comunicación no verbal, el juego funcional y la interacción con el adulto a través de propuestas lúdicas adaptadas a los intereses del niño.

Estrategias metodológicas:

- Uso de intereses del niño (animales) como base para generar conexión y participación.
- Modelado constante por parte del adulto, combinando lenguaje oral simple, gestos y acciones visibles.
- Reforzamiento positivo inmediato ante cualquier aproximación comunicativa o intento de imitación.
- Alternancia entre acciones dirigidas y espacio libre para observar e integrarse progresivamente.
- Estructuración por turnos breves y actividades dinámicas para mantener la atención.
- Actividades sin exigencia verbal, permitiendo la comunicación a través de gestos, sonidos o mirada.
- Apoyo emocional constante, validando la presencia del niño, aunque solo observe.

Duración: 30 – 40 minutos.

ACTIVIDADES

“EL ESPEJO CURIOSO”

Objetivo: Estimular la conciencia corporal y la imitación básica mediante el juego con la propia imagen.

Duración: 10 minutos.

Materiales: Espejo de tamaño medio, pañuelos de colores, peluches de animales. [\(VER ANEXO 4\)](#)

	<p>Descripción: Se coloca un espejo delante del niño, invitándole a mirarse. El docente realiza gestos sencillos (sonreír, sacar la lengua, levantar los brazos) y anima al niño a que lo imite. Si lo necesita, se guía físicamente. También se puede introducir el peluche de un animal que “hace cosas” frente al espejo, simulando los mismos gestos que el maestro ha realizado anteriormente.</p>
<p>“EL VETERINARIO DE ANIMALES”</p>	<p>Objetivo: Fomentar el juego simbólico básico y la imitación funcional.</p>
	<p>Duración: 15 minutos.</p>
	<p>Materiales: peluches de animales, vendas, jeringas de juguete, tiritas, comida de juguete... (VER ANEXO 5)</p>
	<p>Descripción: El docente propone al alumno jugar a los veterinarios, enseñando todos los materiales que van a utilizar. Luego le muestra cómo debe curar un peluche que “está enfermo”. Le pone una tirita, le da comida, lo abraza, etc. Después, anima al niño a que imite el proceso, reforzando cada intento y verbalizándolo a modo de ánimo (“¡Estás cuidando al osito! ¡Muy bien!”).</p>
<p>“HISTORIAS CON ANIMALES”</p>	<p>Objetivo: Estimular la secuenciación básica y el uso del lenguaje visual.</p>
	<p>Duración: 10 – 15 minutos.</p>
	<p>Materiales: secuencias de pictogramas (levantarse, comer, dormir...), peluches o muñecos. (VER ANEXO 6)</p>
	<p>Descripción: Se narra una historia sencilla por animal de peluche con el apoyo de pictogramas y el juguete que hace de protagonista. Luego, el niño intenta reconstruir la historia ayudado por los pictogramas y el maestro a cargo. Después, se pueden variar los animales y las acciones para mantener el interés del alumno en la actividad.</p>

SESIÓN 3 (MIÉRCOLES): “ ¡MOVIENDO EL ESQUELETO! ”

Área trabajada: Desarrollo motor (psicomotricidad fina y gruesa).

Objetivo: Mejorar la coordinación motora fina y gruesa mediante circuitos y actividades manipulativas.

Estrategias metodológicas:

- Organización del espacio en zonas estructuradas, delimitando un circuito claro con materiales llamativos que guían al niño de forma intuitiva.
- Modelado del docente para mostrar primero lo que hay que hacer y cómo hacerlo para facilitar la comprensión.
- Apoyo físico graduado, ofreciendo ayuda (tomar de la mano, sostener el cuerpo) al principio para después ir retirándosela a medida que adquiere confianza.
- Empleo de gestos, palabras motivadoras, canciones breves o movimientos de celebración con cada logro e intento a modo de refuerzo inmediato.
- Respeto por los tiempos, ritmos e intereses de niño, permitiendo pausas o repeticiones si lo requiere.
- Incorporación de texturas, sonidos suaves y elementos visuales atractivos que favorezcan la exploración y el movimiento.

Duración: 30 – 40 minutos.

ACTIVIDADES

“EXPLORA Y TOCA”

Objetivo: Facilitar la familiarización sensorial y motora a través de la exploración libre de materiales.

Duración: 8 – 10 minutos.

Materiales: Cajas sensoriales (con pelotas de distintas texturas, aros, túnel plegable, piezas encajables grandes, cintas de colores, peluches blandos...). [\(VER ANEXO 7\)](#)

Descripción: Al inicio de la sesión se presenta una “zona de exploración” con materiales variados colocados de forma atractiva. El niño puede manipular libremente lo que le interesa, sin una consigna inicial. El maestro acompaña observando y nombrando los objetos (“Tocas la pelota suave”, “¡Ese aro rueda!”), respetando su ritmo e

	<p>intereses. Esta actividad sirve como preparación para las siguientes tareas, que son más dirigidas.</p>
“EL CIRCUITO DE LOS ANIMALES”	<p>Objetivo: Estimular la coordinación motora gruesa y la orientación espacial.</p> <p>Duración: 15 – 20 minutos.</p> <p>Materiales: Colchonetas, túnel, pelotas blandas, aros, huellas de animales en el suelo. (VER ANEXO 8)</p> <p>Descripción: Se propone al niño seguir un recorrido con estaciones visuales; primero salta sobre las colchonetas, después pasa por un túnel, lanza unas pelotas a una caja decorada, camina sobre huellas de animales... Terminado el circuito, se anima al alumno a imitar cómo “camina un oso” o “salta un conejo”. Las acciones pueden adaptarse según el nivel de respuesta del niño. Se refuerza cada logro con gestos o pequeñas pausas con sus objetos preferidos.</p>
“PICO Y COLOCO”	<p>Objetivo: Mejorar la motricidad fina mediante el uso de pinzas y manipulación guiada.</p> <p>Duración: 10 – 12 minutos.</p> <p>Materiales: Pinzas grandes de colores, animales pequeños de goma, recipientes de colores. (VER ANEXO 9)</p> <p>Descripción: Se colocan diferentes animales de colores en fila, delante del alumno. Luego el maestro muestra al niño como tiene que coger los juguetes utilizando unas pinzas grandes. Después los clasifica por colores en unos recipientes (“Este mono es marrón”, “lo pongo en el cubo marrón”). Una vez ejemplificada la actividad, se anima al niño a ejecutarla. Se puede adaptar el número de elementos y permitir la exploración libre si hay rechazo inicial. El docente guía con frases simples como “Así se coge”, “ponlo en el azul”.</p>

SESIÓN 4 (JUEVES): “Yo puedo solo”

Área trabajada: Autonomía personal (alimentación y rutinas básicas).

Objetivo: Potenciar la autonomía en actividades de la vida diaria, especialmente en la alimentación y la recogida de materiales.

Estrategias metodológicas:

- Modelado físico y verbal en el que el maestro muestra cada acción paso a paso antes de que el niño la realice, utilizando un lenguaje claro y gestos.
- Empleo de apoyos visuales como secuencias de pictogramas o imágenes para anticipar y guiar cada actividad, reforzando la comprensión y la autonomía.
- Refuerzo positivo, valorando los intentos y logros del niño mediante expresiones verbales motivadoras, gestos de aprobación y afecto.
- Ayuda verbal o física según la necesidad, retirándola de forma progresiva para fomentar la autonomía personal.
- Uso de materiales reales y funcionales que permiten al niño practicar habilidades aplicables a su entorno diario.

Duración: 30 - 40 minutos.

ACTIVIDADES

“MANOS LIMPIAS PARA EMPEZAR!”

Objetivo: Fomentar la adquisición de la rutina de higiene personal mediante una secuencia visual.

Duración: 8 – 10 minutos.

Materiales: Lavabo accesible, jabón, toalla, pictogramas plastificados (abrir el grifo, mojarse, enjabonarse, enjuagar, secar...). ([VER ANEXO 10](#))

Descripción: Antes de comenzar la sesión, se guía al niño paso a paso para lavarse las manos siguiendo una secuencia visual colocada junto al lavabo. El docente le indica cada acción mostrando el pictograma correspondiente y lo refuerza con lenguaje sencillo y gestos. Se repite esta misma rutina también al finalizar la sesión, para consolidar el hábito y asociarlo con momentos concretos.

“PREPARO MI MERIENDA”	<p>Objetivo: Promover la participación activa en tareas de alimentación estructurada.</p> <p>Duración: 12 – 15 minutos.</p> <p>Materiales: Plato de plástico, cuchara, servilleta, alimentos triturados o de textura blanda, peluche para juego simbólico. (VER ANEXO 11)</p> <p>Descripción: A través de una secuencia visual (1. Poner plato, 2. Colocar la cuchara, 3. Sentarse...), el niño prepara su merienda o la del peluche, no sin antes el maestro hacer una demostración de la misma. Se valida cualquier acción autónoma (aunque no haya ingesta real), y se anima con expresiones positivas. Puede alternarse entre juego simbólico (dar de comer al peluche) y práctica real (esta última, sobre todo, si coincide con la hora del almuerzo en el cole, previa a comedor, etc.).</p>
“CADA COSA EN SU SITIO”	<p>Objetivo: Consolidar hábitos de orden y finalización de tareas mediante apoyos visuales.</p> <p>Duración: 8 – 10 minutos.</p> <p>Materiales: Cajas con pictogramas o imágenes (comida, peluches, materiales, higiene), objetos utilizados durante la sesión. (VER ANEXO 12)</p> <p>Descripción: El niño recoge los objetos usados en la sesión colocándolos en las cajas correctas, siguiendo los pictogramas o imágenes que se hayan colocado previamente como guía. Se ayuda inicialmente si es necesario, luego se promueve que lo haga él sólo con apoyo de frases como “¿Dónde va el jabón?”. Esta rutina sirve como cierre estructurado de la sesión.</p>

SESIÓN 5 (VIERNES): “Así me siento yo”

Área trabajada: Desarrollo emocional, adaptación al cambio y autonomía personal.

Objetivo: Favorecer la identificación, expresión y regulación de emociones, así como la adaptación a situaciones imprevistas mediante apoyos visuales, dinámicas de elección y juego simbólico.

Estrategias metodológicas:

- Uso de cuentos adaptados, tarjetas de emociones y pictogramas para facilitar la comprensión y expresión de emociones.
- Empleo de peluches o marionetas como forma de juego simbólico para representar situaciones emocionales o cambios de rutina, permitiendo al niño observar e imitar respuestas adaptadas en un contexto lúdico.
- Validación emocional, reconociendo y verbalizando las emociones expresadas por el niño, reforzando así su identificación y aceptación emocional.
- Refuerzo positivo mediante el reconocimiento de todos los intentos de expresión emocional o aceptación de cambios.
- Uso de estructura clara y predecible, con apoyos específicos cuando se introduce alguna variación en la rutina.

Duración: 30 – 35 minutos.

ACTIVIDADES

“EL MONSTRUO Y SUS EMOCIONES”	<p>Objetivo: Facilitar la identificación de emociones básicas a través del cuento y apoyos visuales.</p> <p>Duración: 10 – 12 minutos.</p> <p>Materiales: Cuento “El monstruo de colores”, marionetas del monstruo con las diferentes emociones. (VER ANEXO 13)</p> <p>Descripción: Se lee el cuento de “El monstruo de colores” utilizando las marionetas como narradoras para captar la atención del niño. Cada emoción se asocia con un color del monstruo y se apoya con las marionetas y expresiones faciales. El docente invita al niño a participar señalando, imitando gestos o nombrando emociones.</p>
“EL SEMÁFORO DE LAS EMOCIONES”	<p>Objetivo: Ayudar al niño a identificar y comunicar su estado emocional, desarrollando estrategias de autorregulación mediante un apoyo visual sencillo.</p> <p>Duración: 10 – 12 minutos.</p> <p>Materiales: Semáforo de cartulina (rojo, amarillo, verde), tarjetas con dibujos que representen estados emocionales (nervioso, tranquilo, enfadado, contento...), pinzas de colores o velcro. (VER ANEXO 14)</p>

“¿Y SI CAMBIAMOS EL PLAN?”

	<p>Descripción: Se presenta al niño un semáforo con tres colores que representan distintos estados emocionales (verde = estoy bien, tranquilo, alegre / amarillo = estoy regular, cansado, aburrido / rojo = estoy mal, enfadado, nervioso, triste). El maestro explica el significado de cada color y muestra tarjetas con expresiones faciales. Después, se invita al niño a relacionar cada tarjeta con el color correspondiente y colocarla en el semáforo. Luego, se le anima a elegir una tarjeta que represente cómo se siente él en ese momento y a colocarla también. El docente valida verbalmente su elección y le proporciona estrategias que pueden ayudarle (“Cuando estoy rojo, me ayuda respirar despacio – y lo ejemplifica con él, animándole a que le imite - / “Si estoy amarillo, puedo pedir un descanso”).</p>
	<p>Objetivo: Favorecer la tolerancia a la frustración y la regulación emocional ante pequeños cambios de rutina, mediante apoyos visuales y dramatización.</p> <p>Duración: 10 – 12 minutos.</p>
	<p>Materiales: Tarjetas de rutina diaria (pictogramas), pictograma de “cambio” (X o símbolo de sorpresa), dos opciones visuales (una planificada y otra alternativa), peluches de animales. (VER ANEXO 15)</p>
	<p>Descripción: El maestro muestra al niño una rutina sencilla ya conocida (por ejemplo: “después del cuento, vamos al patio”) usando pictogramas. Una vez interiorizada, se introduce un pequeño cambio visual con una tarjeta sorpresa de “cambio” (una cruz roja o una nube). Se presenta entonces una alternativa concreta y atractiva, por ejemplo “Hoy no vamos al patio, vamos a hacer pompas dentro”. Con el uso de los muñecos, se dramatiza una situación similar donde uno de ellos se enfada, se pone triste o protesta, y se le ayuda a calmarse. El docente verbaliza las emociones (“Está un poco enfadado porque no hay patio”) y propone una solución positiva. Después, se invita al niño a escoger la actividad alternativa y se refuerza positivamente su flexibilidad (“Has aceptado el cambio, ¡Muy bien!”).</p>

ACTIVIDADES EN EL AULA ORDINARIA	
 “El tren de los saludos” 	
Objetivo	Fomentar el contacto visual, la imitación gestual y la interacción con iguales en un clima positivo.
Duración	10 minutos (inicio de la mañana, después del patio o a la salida del colegio).
Materiales	Cinta para hacer de tren, cartel con pictogramas de saludos (hola, chocar las manos, abrazo, sonrisa). (VER ANEXO 16)
Descripción	Todos los niños se colocan en fila como si fueran en un tren. El “conductor” (puede ser el alumno con TEA) es el que avanza por la fila y se detiene delante de cada compañero. Con ayuda visual, elige un tipo de saludo (chocar manos, decir hola, hacer un gesto con la cabeza, etc.) y lo ejecuta con el compañero que tenga en frente. Así hasta finalizar la cola del tren.
 “Pintamos entre todos” (mural colaborativo) 	
Objetivo	Promover la cooperación y la comunicación no verbal a través de una actividad plástica compartida.
Duración	20 – 25 minutos.
Materiales	Papel continuo grande, pintura de dedos, pinceles gruesos, esponjas, pictogramas de colores y formas. (VER ANEXO 17)
Descripción	Se prepara un mural temático (la selva, el mar, el cole...) sobre un papel continuo y, cada niño, aporta una parte. El alumno con TEA puede participar pintando con esponjas o dedos, o con libertad de movimiento. Se colocan pictogramas que indican qué zona pintar o qué color usar si necesita más estructura. Al final, se verbaliza lo que se ha hecho (“Tú hiciste el sol”, “Aquí está tu pez”) y se les valora positivamente por el trabajo realizado.
 “El juego de las pistas” 	
Objetivo	Estimular la atención conjunta y la cooperación en parejas a través de una búsqueda guiada.

Duración	15 minutos.
Materiales	Tarjetas con pistas visuales (pictogramas o fotos del aula), objetos escondidos (muñecos, letras, animales). (VER ANEXO 18)
Descripción	Por parejas, los niños deben seguir pistas visuales para encontrar un objeto escondido en el aula que previamente se les ha asignado. El adulto acompaña al alumno con TEA con la pareja correspondiente a modo de apoyo. Las pistas son simples (ej; “busca debajo de la mesa roja” con foto). Cuando encuentran el objeto, lo colocan en un panel de grupo (papel continuo o cartulina grande). Cuando se han encontrado todos los objetos, se pueden volver a esconder, asignando uno diferente a cada pareja.
 “El buzón de los mensajes bonitos” 	
Objetivo	Fomentar la empatía, el lenguaje afectivo y el reconocimiento positivo entre compañeros a través de la comunicación visual.
Duración	10 – 15 minutos (puede hacerse 1 o 2 veces por semana).
Materiales	Buzón decorado, tarjetas con mensajes positivos en pictogramas o imágenes (ej; “Gracias”, “Me gusta jugar contigo”, “Eres mi amigo”, “Buen trabajo”), panel de fotos de los compañeros. (VER ANEXO 19)
Descripción	Cada niño elige una tarjeta con un mensaje positivo ya impreso (ayudado por el docente) y señala a qué compañero quiere enviárselo (puede usar el panel de fotos de clase para escoger) para, después, introducirlo en el buzón. El alumno con TEA puede participar eligiendo entre dos o tres tarjetas con apoyo, y señalando la foto del compañero. Al final del día o de la semana, se reparten los mensajes en voz alta. Por ejemplo, “Lucas te ha dicho que le gusta jugar contigo”.
 “El viaje de los sentidos” 	
Objetivo	Favorecer la regulación emocional, la atención conjunta y la participación en grupo mediante estímulos sensoriales agradables y suaves.

Duración	10 – 12 minutos.
Materiales	Pelotas de tacto suave, pañuelos de colores, botellas sensoriales, telas, música ambiental suave y repetitiva (volumen bajo). (VER ANEXO 20)
Descripción	Se crea un ambiente tranquilo y relajante con música. Los niños se sientan en círculo y pasan de uno en uno diferentes objetos sensoriales suaves (pelota esponjosa, pañuelo, botella con purpurina). Cada niño explora brevemente el objeto y lo pasa al siguiente. El alumno con TEA puede elegir con qué objeto quiere participar o simplemente observar al inicio. La actividad se repite semanalmente.
□ “La rueda de las tareas” □	
Objetivo	Incluir al alumno con TEA en responsabilidades compartidas, favoreciendo la pertenencia y la estructuración.
Duración	5 minutos al inicio del día.
Materiales	Rueda visual con tareas (cerrar la puerta, pasar lista, repartir materiales, apagar luces), pinzas con nombres o fotos. (VER ANEXO 21)
Descripción	Cada mañana se hace girar una rueda con las tareas del día. A cada niño se le asigna una con una pinza. El alumno con TEA puede tener tareas fijas o con apoyos pictográficos (por ejemplo, “apagar luces”). El sistema permite prever la participación del niño en la vida del aula sin presionarlo, con adaptación gradual.

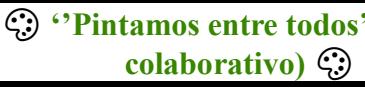
ACTIVIDADES PARA CASA (FAMILIA)			
ÁREA	ACTIVIDAD	OBJETIVO	FRECUENCIA (sugerida)
Comunicación funcional	Uso del panel de elección visual (2 – 3 pictogramas en la nevera).	Fomentar la expresión de deseos (“agua”, “jugar”, “dormir”).	A diario, en momentos clave.

Autonomía personal	Secuencia visual para lavarse las manos y los dientes.	Promover rutinas de higiene estructuradas y anticipadas.	Mañana y noche.
Juego compartido	Turnos con peluches o animales de juguete.	Iniciar juego funcional con imitación e interacción básica.	Varias veces por semana.
Regulación emocional	Caja de la calma casera (con objetos suaves o conocidos)	Favorecer la autorregulación en momentos de desborde emocional.	Cuando lo necesite.
Anticipación de rutinas	Uso de pictogramas o fotos de actividades cotidianas (baño, cena, cama).	Reducir la ansiedad ante los cambios mediante imágenes.	Cada día (rutinas clave).
Participación familiar	“Me encargo de...” (poner servilletas, apagar luces...).	Incluirlo en tareas del hogar sencillas y estructuradas.	Diario o alterno.

iii. Recursos y materiales.

(ver en las siguientes 2 páginas de este documento)

SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5
Rincones con objetos sensoriales variados (pelotas, botellas sensoriales, túnel, alfombra de colores, cojines, peluches).	Espejo de tamaño medio, pañuelos de colores, peluches de animales	Cajas sensoriales (con pelotas de distintas texturas, aros, túnel plegable, piezas encajables grandes, cintas de colores, peluches blandos...).	Lavabo accesible, jabón, toalla, pictogramas plastificados (abrir el grifo, mojarse, enjabonarse, enjuagar, secar...).	Cuento "El monstruo de colores", marionetas del monstruo con las diferentes emociones.
Linterna con filtros de colores, proyector de estrellas o lámpara de lava (si se dispone), peluche o muñeco para acompañar.	Peluches de animales, vendas, jeringas de juguete, tiritas, comida de juguete...	Colchonetas, túnel, pelotas blandas, aros, huellas de animales en el suelo.	Plato de plástico, cuchara, servilleta, alimentos triturados o de textura blanda, peluche para juego simbólico	Semáforo de cartulina (rojo, amarillo, verde), tarjetas con dibujos que representen estados emocionales (nervioso, tranquilo, enfadado, contento...), pinzas de colores o velcro.
Caja de la calma con objetos suaves y tranquilos (pelotas antiestrés, peluches de animales, pañuelo con aroma, botella sensorial), música relajante.	Secuencias de pictogramas (levantarse, comer, dormir...), peluches o muñecos.	Pinzas grandes de colores, animales pequeños de goma, recipientes de colores.	Cajas con pictogramas o imágenes (comida, peluches, materiales, higiene), objetos utilizados durante la sesión.	Tarjetas de rutina diaria (pictogramas), pictograma de "cambio" (X o símbolo de sorpresa), dos opciones visuales (una planificada y otra alternativa), peluches de animales.

 “El tren de los saludos”	 “Pintamos entre todos” (mural colaborativo)
Cinta para hacer de tren, cartel con pictogramas de saludos (hola, chocar las manos, abrazo, sonrisa).	Papel continuo grande, pintura de dedos, pinceles gruesos, esponjas, pictogramas de colores y formas.
 “El juego de las pistas”	 “El buzón de los mensajes bonitos”
Tarjetas con pistas visuales (pictogramas o fotos del aula), objetos escondidos (muñecos, letras, animales).	Buzón decorado, tarjetas con mensajes positivos en pictogramas o imágenes (ej; “Gracias”, “Me gusta jugar contigo”, “Eres mi amigo”, “Buen trabajo”), panel de fotos de los compañeros.
 “El viaje de los sentidos”	 “La rueda de las tareas”
Pelotas de tacto suave, pañuelos de colores, botellas sensoriales, telas, música ambiental suave y repetitiva (volumen bajo).	Rueda visual con tareas (cerrar la puerta, pasar lista, repartir materiales, apagar luces), pinzas con nombres o fotos.

iv. Organización de la intervención.

Se ha planteado un calendario de todo el curso 2024 – 2025 para ejemplificar, de forma más visual, cómo encajarían estas propuestas mostradas, junto con algunos aspectos relacionados con la evaluación. [\(VER ANEXO 22\)](#)

f. Instrumentos y criterios de evaluación.

Se van a aplicar los mismos instrumentos de evaluación en los tres momentos clave del curso que son el inicio, mitad y final para así detectar el punto de partida, hacer un seguimiento del progreso y comprobar finalmente si se han alcanzado los objetivos propuestos.

- **Instrumentos de evaluación:**

- Rúbricas de observación: evalúan el nivel competencial del alumno en aspectos clave de cada una de las áreas comprometidas. [\(VER ANEXO 23\)](#)

- Lista de verificación adaptada: ofrece una vista rápida de las conductas presentes o ausentes, pudiendo así detectar los logros y las dificultades de forma objetiva. ([VER ANEXO 24](#))
 - Registro anecdótico / Observación sistemática: para recoger información significativa durante las sesiones de cara a posibles cambios en la intervención, como reacciones emocionales, intereses espontáneos o avances no previstos.
- **Criterios de evaluación (en base a la propuesta tipo de una semana):**
 - Área socio – comunicativa:
 1. El alumno expresa sus necesidades y deseos a través vocalizaciones, gestos, etc.
 2. Interpreta correctamente instrucciones sencillas en contextos organizados y cotidianos.
 3. Responde regularmente cuando se le llama por su nombre.
 4. Mantiene el contacto visual durante la interacción con otros.
 5. Participa en interacciones sociales básicas con adultos o iguales, de manera espontánea o con apoyo.
 - Área de autonomía personal:
 6. Participa en rutinas de higiene básicas con apoyo visual o verbal.
 7. Solicita ayuda de manera efectiva ante una dificultad.
 8. Se sienta y permanece en la tarea durante el tiempo correspondiente.
 9. Recoge los materiales tras finalizar una actividad con progresiva autonomía.
 - Área motora y juego funcional:
 10. Manipula los objetos con la coordinación acorde a su etapa evolutiva.
 11. Utiliza objetos de forma correcta y coherente con su objetivo.
 12. Participa en juegos sencillos (tirar la pelota, construir, encajar...) con acompañamiento adulto.
 13. Muestra interés por explorar nuevos materiales sin rigidez ni rechazo constante.

- Área perceptivo – cognitiva:

14. Sostiene la atención durante una tarea estructurada con o sin apoyos.
15. Clasifica objetos por color, forma o tamaño en actividades guiadas o conocidas.
16. Responde de manera adecuada a estímulos visuales, auditivos o táctiles.
17. Utiliza apoyos visuales (pictogramas, agendas, secuencias) para anticipar y realizar actividades.

- Evaluación de la inclusión en el aula ordinaria.

Esta evaluación se llevará a cabo a la par que la evaluación individual para obtener una visión lo más global y coherente posible de la evolución del alumno. A su vez, ayuda a analizar en qué medida las actividades grupales propuestas están contribuyendo a la inclusión real del niño con TEA y comprobar si existe una transferencia de los aprendizajes adquiridos en las sesiones individuales.

- **Instrumentos de evaluación seleccionados:**

- Lista de cotejo en dinámicas grupales: permite examinar la participación en las rutinas, el respeto por los turnos, la interacción social básica y el uso de apoyos visuales. ([VER ANEXO 25](#)).
- Rúbrica de observación de participación e interacción: para valorar cuanto se implica el alumno en la vida del aula, cómo son sus vínculos con sus iguales y cómo responde ante las situaciones compartidas. ([VER ANEXO 26](#))

- **Criterios de evaluación:**

- Participación activa:

1. Participa en las actividades grupales y permanece en ellas con apoyo mínimo o de manera autónoma.

- Interacción social:

2. Responde a la interacción de los compañeros o los adultos durante las dinámicas de grupo.
3. Inicia o mantiene interacciones simples en actividades compartidas.

- Respeto de normas y turnos:
 4. Respeta los turnos en los juegos o las actividades grupales con o sin apoyo verbal.
 5. Comprende y asume las normas básicas del aula.
- Comprensión de consignas grupales:
 6. Entiende y aplica las instrucciones dadas al grupo de forma ajustada, con o sin apoyo visual.
 7. Comprende cuál es su rol o tarea dentro de una actividad organizada.
- Uso de apoyos visuales comunes:
 8. Utiliza los apoyos visuales del aula para anticipar, actuar o autorregularse en actividades grupales.
- Implicación emocional y motivación:
 9. Muestra interés o emociones positivas durante las actividades de grupo, aunque no lo exprese verbalmente.
 10. Permanece en la actividad sin signos de rechazo emocional.
- Iniciativa y autonomía en la participación:
 11. Toma decisiones simples o actúa con iniciativa dentro de la dinámica grupal, sin necesidad de guía constante.
 12. Elige entre opciones ofrecidas, anticipa lo que va a suceder y busca colaborar por sí mismo.

- Evaluación conjunta con la familia.
 - **Objetivo:** promover una participación activa de la familia como agente esencial en la evolución del niño, asegurando la continuidad del proceso de enseñanza – aprendizaje en los entornos más próximos del alumno (hogar y escuela).
 - **Medidas establecidas:**
 - Reuniones mensuales con la familia para compartir y valorar avances, resolver dudas y ajustar las propuestas de trabajo pertinentes en el hogar.
 - Propuesta de actividades estructuradas en casa centradas en las rutinas que favorecen la autonomía, la comunicación funcional, la participación familiar y la regulación emocional.

- Libreta de comunicación entre familia y escuela complementaria a las reuniones periódicas para anotar información extra sobre los avances, dificultades, dudas, inquietudes, etc.

9. REFLEXIÓN.

Llegado este punto del trabajo, me doy cuenta de lo beneficioso que ha sido para mí, tanto a nivel de persona como de futura maestra. Especialmente, la elaboración de esta propuesta de intervención, puesto que me ha hecho mirar con más detalle lo que sucede en el aula cuando un alumno TEA está presente y reflexionar sobre las posibilidades que hay de actuación para conseguir que este colectivo se sienta como uno más dentro del grupo – clase.

a. Sobre los resultados esperados de la propuesta.

En relación con los resultados esperados, quiero decir que no busco grandes logros académicos. Realmente lo que deseo es que, a través de estos modelos de sesión propuestos para los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza - aprendizaje del niño, se deje huella y se cave un pequeño hueco o espacio de seguridad para los alumnos con TEA. Un lugar donde el sujeto pueda prever lo que va a suceder y sienta que es comprendido por el resto, junto a un adulto de referencia que lo acompaña durante todo el proceso y le apoya para que, poco a poco, comience a explorar, comunicarse, relacionarse, etc.

Desde una perspectiva más técnica, mi objetivo es mejorar diferentes áreas como son la regulación emocional, la capacidad de atención, la interacción con materiales y personas, y la autonomía en rutinas básicas (entre otras cosas). Y, lo más importante, que es que, al final de este proceso, los niños con este tipo de adversidades sean capaces de ver y apreciar el aula como un lugar que pueden ocupar. Esto es que el alumnado sienta que puede ser él mismo, a su manera, a su ritmo...es decir, sea bienvenido al aula ordinaria.

Soy consciente de que hay otros factores implicados en la intervención, como el propio centro, los recursos disponibles, el personal docente e incluso la dinámica de grupo, y que éstos pueden afectar al desenvolvimiento de la propuesta. Sin embargo, si sirve como

punto de inflexión para fomentar una actitud más comprensiva hacia los niños con TEA, habrá valido la pena.

b. Implicaciones de la propuesta de intervención en el marco de la LOMLOE.

Como se ha visto en anteriores apartados, existe una evidente diferencia entre la normativa y la puesta en práctica.

Precisamente, esta es la razón más significativa para construir esta propuesta, ya que intenta llevar a cabo una acción concreta respetando muchos de los principios que defiende la LOMLOE. Estos son la colaboración interprofesional, la inclusión de los alumnos NEE en el aula ordinaria, la implementación de metodologías accesibles y la necesidad de adaptar los espacios, tiempos y formas de relación, entre otros.

En vez de trabajar con el niño desde un método compensatorio, esta intervención surge de la exigencia o necesidad de cambiar el entorno para acabar con las barreras desde el inicio. Esa es la perspectiva que ofrece la LOMLOE cuando utiliza el DUA como apoyo, solo que la realidad muestra que se sigue quedando en la teoría y no en la práctica.

En resumen, la intervención no busca afrontar todas las necesidades impuestas, sino más bien servir como ejemplo de cómo se podría avanzar hacia una escuela más inclusiva desde el interior del aula, sin hacer grandes cambios a nivel estructural. De esta forma, se alinea con la ley y, a su vez, manifiesta las carencias que todavía están presentes a la hora de hacerse realidad.

c. Análisis de la viabilidad y sostenibilidad de la intervención en el contexto real del aula.

A la hora de la verdad, la implementación de esta propuesta es factible, solo que requiere de unas condiciones específicas que no siempre van a estar garantizadas que están relacionadas directamente con la organización del centro, la ayuda especializada, la cantidad de alumnos por clase, etc.

Uno de los puntos fuertes de esta intervención es que ha sido planteada para ajustarse al horario habitual, con recursos accesibles y actividades que son cortas y bastante prácticas,

estando éstas adaptadas al ritmo de la clase. Esto facilita su aplicación aun teniendo recursos poco extraordinarios. No obstante, surgen desafíos para poder mantenerlo a largo plazo como por ejemplo la falta de un plan de apoyo sólido, el papel temporal y consultivo de los especialistas, la inexistente colaboración entre maestro, orientadores y familia...

Otro aspecto que puede afectar a la sostenibilidad de la propuesta es la formación específica que ha recibido el personal docente. Cuando los maestros conocen y entienden las características del alumnado con TEA y saben cómo adaptar el entorno sin depender de acciones externas, las intervenciones como ésta pueden consolidarse o incluso ampliarse. Sin embargo, es fácil que abandonen debido a la falta de tiempo, de apoyo o seguridad a nivel profesional.

En pocas palabras, la propuesta es viable, pero necesita de cierta estructura, tiempo compartido entre profesionales y un entorno escolar que ponga en valor la inclusión y no la considere un simple principio teórico. Si esto ocurre, esta clase de intervenciones se mantendrán a lo largo del tiempo y se podrán ir perfeccionando progresivamente con la práctica y la dedicación del personal docente.

d. Recomendaciones para la práctica docente y futuras líneas de mejora.

Para que este tipo de propuestas puedan llevarse a cabo de manera eficaz y sostenible, resulta imprescindible avanzar en varios frentes.

La formación del profesorado es una de las claves. Generalmente, muchos maestros no reciben una preparación adecuada sobre TEA y, cuando la obtienen, suele ser por medio de formaciones voluntarias que varían en cuanto a calidad y, a menudo, no se aplican en la práctica educativa. Por esta razón, es necesario que los centros educativos dispongan de planes formativos propios, vinculados a las necesidades de los alumnos, que incluyan recursos concretos para trabajar desde los primeros cursos.

Otro aspecto importante es el trabajo en equipo. Cuando los apoyos especializados trabajan aisladamente o de manera puntual, se pierde gran parte del potencial de la intervención. Si, por ejemplo, se promueven espacios reales de co – docencia y se planifica y observa de manera conjunta, se favorecería un funcionamiento más coherente y continuo de las estrategias.

También conviene revisar la organización del aula. En muchos casos, tomar pequeñas decisiones puede hacer más visibles las rutinas, la previsión de los tiempos de descanso, la adaptación de las consignas o el uso de materiales multisensoriales. Esto puede tener un impacto muy positivo en el bienestar y la participación de los niños, tanto los que presentan TEA como los que no.

Con respecto a las futuras líneas de mejora, sería interesante incorporar la voz del propio alumnado. En el caso expuesto en este trabajo, tenemos una comunicación limitada. Sin embargo, si nos encontramos con sujetos más participativos, estos pueden darnos pistas sobre como adaptar mejor nuestras acciones a sus necesidades. Asimismo, es conveniente explorar el papel de las familias como agentes activos en la planificación y evaluación del proceso educativo, ya que podría fortalecer y mantener, de forma más consistente, las medidas propuestas.

En resumen, la inclusión es un proceso que exige revisar constantemente la práctica docente, repensar los apoyos y construir una cultura de aula que valore las diferencias como parte esencial del aprendizaje.

10. CONCLUSIONES.

Gracias al análisis crítico y al trabajo íntegro de investigación, nos damos cuenta de que existe un avance evidente dentro de la normativa, especialmente en materia de inclusión. Algunos avances importantes los encontramos en la incorporación del DUA, la apertura en la elaboración de los planes de estudio o en el involucramiento activo de los miembros de la familia. Pero, también se demuestra que muchos de estos aspectos no llegan a aplicarse en la realidad del aula. La falta de capacitación específica, la escasa disponibilidad de fondos, la naturaleza consultiva de algunos apoyos especializados...continúan obstruyendo la inclusión real.

A raíz de esto, se ha considerado oportuno elaborar una propuesta de intervención como la mostrada anteriormente: enfocada en las necesidades específicas del alumnado con TEA en Educación Infantil. Ésta no pretende ofrecer una panacea, si no una perspectiva prudente, realista, fundamentada y consciente de las complicaciones presentes en el aula, basándose en la observación directa, la revisión bibliográfica y la convicción de que todos los niños merecen un entorno donde son comprendidos, se les puede anticipar lo que va

a suceder y se les puede ayudar a construir vínculos desde su forma de ver y estar en el mundo.

En cuanto a la parte práctica, la intervención persigue aliviar las carencias en la regulación emocional, reforzar la comunicación efectiva y la autonomía, y crear un ambiente seguro y predecible para el niño con TEA. Las estrategias metodológicas que se han escogido respetan los tiempos de desarrollo, cimentados sobre lo visual y concreto, y siempre parten del contacto directo con el adulto y la colaboración multidisciplinaria.

Otro aspecto que destacar y que ya se ha mencionado con anterioridad, es el replanteamiento del rol del maestro en cuanto a la inclusión. No vale solamente con poner en práctica diferentes metodologías; es necesario ver las cosas desde un punto de vista que valore el potencial de todo el alumnado, aun cuando éste lo muestre de una manera inesperada. A tal efecto, se ha enfatizado la importancia de que el profesorado reciba una formación continua, que exista una colaboración o trabajo en equipo y que haga hincapié en una cultura institucional más centrada en el bienestar relacional en contraposición con lo instruccional.

En pocas palabras, el eje principal de este Trabajo de Fin de Grado expone que la inclusión, para que pueda ser real, debe ser experimentada. No es suficiente con incluirlo dentro de la ley; debe estar presente en el día a día, en la organización del aula, en las interacciones entre docentes y familias, en los hábitos y rutinas...que hagan que todo el colectivo TEA sienta que no es “invitado”, sino que verdaderamente pertenece al grupo.

La travesía hacia una escuela inclusiva es un proceso lleno de aristas y dificultades, pero no por ello deja de ser importante. Sin duda, esta ha sido una pequeña aportación: un intento hacia una mirada, escucha y acompañamiento con mayor detalle a quienes, por múltiples razones, suelen estar invisibilizados en la escuela. Porque incluir no es agregar, añadir...es transformar. Y esa transformación empieza por querer hacerlo posible.

11. BIBLIOGRAFÍA.

- Abellán Rubio, J., Arnaiz Sánchez, P., y Alcaraz García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237–249. <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- AFOE - Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo. (2021). La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la LOMLOE. <https://www.foae.org/alumnado-neae-lomloe/>
- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de pedagogía*, 307.
- Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. https://www.researchgate.net/publication/44838506_Devloping_inclusive_education_systems_What_are_the_levers_for_change
- Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (374), 21–27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Algar Editorial. (2022). La evaluación de las competencias en la LOMLOE. <https://docentes.algareditorial.com/blog/123/evaluacion-competencial-lomloe>
- Álvarez – Rementería, M., Darretxe, L. y Gaintza, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro Educacional*, 38, 155 – 183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8512499>

Arbouet Harte, H. (2010). The project approach: A strategy for inclusive classrooms.

Young Exceptional Children, 13(3), 15–27.

<https://doi.org/10.1177/1096250610364355>

Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva, una escuela para todos. Málaga: Archidona Aljibe.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. (5^a Edición). En <https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoestadisticodelos-trastornosmentales-161006005112.pdf>

Asociación Internacional Autismo-Europa (AIAE). (2000). Descripción del Autismo: elaborado bajo los auspicios del Consejo de Autismo - Europa.
<http://www.asmi.es/arc/doc/DescripcionAUTISMO.pdf>

Asperger, H. (1944). Los "psicópatas autistas" en la infancia. Archivos de Psiquiatría y Enfermedades Nerviosas, 117(1), 76-136.

Autismo España. (2021). Situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Curso 2020-2021. <https://autismo.org.es/colabora-con-autismo-espana/educacion-de-calidad/>

Autismo España. (2022). El 75 por ciento de los docentes que han recibido formación sobre autismo han tenido que financiársela.

<https://autismo.org.es/actualidad/noticias/el-75-por-ciento-de-los-docentes-que-han-recibido-formacion-sobre-autismo-han-tenido-que-financiarsela/>

Autismo España. (2024). El alumnado con autismo aumenta un 13,13% en el último curso escolar. <https://autismo.org.es/actualidad/noticias/el-alumnado-con-autismo-aumenta-un-1313-en-el-ultimo-curso-escolar/>

Autismo España. (2024). Ciudades inclusivas: Entornos amigables con el autismo. Guía para diseñar y rehabilitar espacios para que sean amigables con el autismo.

Proyecto Rumbo. https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2024/04/2024_GuiaCiudadesInclusivas_Rumbo_AutismoEspana.pdf

Bagnato, S.J., McLean, M., Macy, M., y Neisworth, J.T. (2011). Identifying instructional targets for early childhood via authentic assessment: Alignment of professional standards and practice-based evidence. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 243-253. <http://dx.doi.org/10.1177/1053815111427565>

Bailey, A., Le Couteur, A., Gottesman, I., Bolton, P., Simonoff, E., Yuzda, E., y Rutter, M. (1995). Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study. *Psychological Medicine*, 25(1), 63–77. <https://doi.org/10.1017/s0033291700028099>

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37 – 46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)

Barton, E.E., Lawrence, K., y Deurloo, F. (2011). Individualizing interventions for young children with autism in preschool. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1205-1217. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-011-1195-z>

Bauminger, N., Shulman, C. y Agam, G. (2003). Peer Interaction and Loneliness in High-Functioning Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 489–507. <https://doi.org/10.1023/A:1025827427901>

BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). Boe.es. Recuperado el 16 de febrero de 2025, de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Bond, R. y Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: an underutilized resource. *Theory into Practice*, 45(3), 224-229.
http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4503_4

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>

Carrasco Carpio, C., y Pascual Gómez, I. (2023). La equidad y la diversidad cultural en la escuela. Normativa y acciones de las comunidades autónomas en España. *Revista española de sociología*, 32(2), a166, 1 - 16.
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.166>

Casanova, M. F., Buxhoeveden, D., y Gómez, J. (2003). Disruption in the inhibitory architecture of the cell minicolumn: implications for autism. *The Neuroscientist: A Review Journal Bringing Neurobiology, Neurology and Psychiatry*, 9(6), 496–507. <https://doi.org/10.1177/1073858403253552>

Castro-Castiblanco, Yira Marieta, y Zuluaga-Valencia, Juan Bernardo. (2019). Evaluación de atención, memoria y flexibilidad cognitiva en niños bilingües. *Educación y Educadores*, 22(2), 167-186.
<https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.1>

Charles Mace, F., Borrero, J.C., Connell J. E., Connelly, M., Delaney, B. A., Mc Laughlin-Cheng E. Nocera R. L. Progar P. R. Ringdahl J. E. Sierp B. J. y Ho Yoon, J. (1998). Progress in learning: A review of Catania's 4th edition. *JOURNAL OF APPLIED BEHAVIORAL ANALYSIS*, 31(4).

https://www.researchgate.net/publication/261536090_Progress_In_Learning_A_Review_Of_Catania's_4th_Edition

D'Alessio, S. (2011). Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica.

https://www.academia.edu/11343748/Inclusive_Education_in_Italy_A_critical_analysis_of_the_policy_of_integrazione_scolastica

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., y Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. Pediatrics, 125(1), e17-23.

<https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>

De Redacción de la Universidad Internacional de la Rioja, E. (2024). Atención a la diversidad en Educación Infantil: medidas y respuestas educativas. UNIR.

<https://www.unir.net/revista/educacion/atencion-diversidad-educacion-infantil/>

del Valle, F. M., Pérez, A. G., y del Pozo, R. L. (s/f). Trastornos del espectro del autismo. Aeped.es. Recuperado el 26 de febrero de 2025, de

<https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/08.pdf>

Duk, C. y Murillo, F.J. (2012). La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6(2), 11-13.

https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/6_2_001

DYLE - Diversidad y Lenguaje Educativo. (2021). La atención educativa a la diversidad en la LOMLOE: Avanzando hacia una inclusión positiva. <https://dyle.es/la-atencion-educativa-a-la-diversidad-en-la-lomloe-avanzando-hacia-una-inclusion-positiva/>

Echeita, G., y Duk Homad., C. (2008). Inclusión Educativa. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 (2), 1-8 <https://revistas.uam.es/reice/issue/view/364/pdf>.

Echeita Sarriónandía, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, 12, 26–46.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>

Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, “Voz y Quebranto”. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), 99-122. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2899>

Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. Avances en supervisión educativa, 35, 23–47.
<https://doi.org/10.23824/ASE.V0I35.721>

Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. Revista Española de Discapacidad, 10(1), 207-218.
<http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>

Escribano, A., y Martínez, A. (2016). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos. Narcea Ediciones.

Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT). (2005). LIBRO BLANCO DE LA ATENCIÓN TEMPRANA (Tercera). Real Patronato sobre Discapacidad. <https://gat-atenciontemprana.org/wp-content/uploads/2019/05/LibroBlancoAtenci%C2%A6nTemprana.pdf>

Filler, J., y Xu, Y. (2007). Including children with disabilities in early childhood education programs: Individualizing developmentally appropriate practices.

- | | | | |
|-----------|------------|--------|-----|
| Childhood | Education, | 83(2), | 92. |
|-----------|------------|--------|-----|
- <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2007.10522887>
- Francis, K. (2005). Autism interventions: a critical update. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47(7), 493–499. <https://doi.org/10.1017/s0012162205000952>
- Frankel, E. B., Gold, S., y Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, 13(5), 2–16. <https://doi.org/10.1177/1096250610379983>
- Fyssa, A., Vlachou, A. y Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. (Legislative Developments of Inclusive Education in Spain). (2017). *Revista Nacional E Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6049233.pdf>
- Gobierno de La Rioja – Consejería de Educación, Cultura, Deporte y Juventud. (2016). Normativa sobre atención a la diversidad. <https://www.larioja.org/edu-atencion-diversidad/es/normativa>
- González de Rivera Romero, T., Fernández-Blázquez, M. L., Simón Rueda, C., y Echeita Sarriónandia, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115–135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- González-Ramírez, T., Alba-Pastor, C., Galindo-Domínguez, H., y García-Hernández, A. (2025). Efecto de la formación del profesorado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) sobre la percepción de los facilitadores y las barreras para la

educación inclusiva. EDUCAR, 61(1), 35–51.

<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2121>

Grande Fariñas, P. y González Noriega, M.M. (2015). LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: PROPUESTAS BASADAS EN LA EVIDENCIA. Tendencias Pedagógicas, 26, 145 – 162.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5247176.pdf>

Grosso, M. L. (2021). El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: cambios y consecuencias en las últimas ediciones. Revista Española de Discapacidad, 9(1), pp.273-283.

<http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/6391/El+autismo+en+los+manual+es+diagn%c3%b3sticos+internacionales.pdf?sequence=1&rd=003126489295748>

5

Grupo Anaya (s.f.). La LOMLOE: la educación especial.

<https://www.hablamosdeeducacion.es/actualidad/lomloe-educacion-especial>

Gómez Echeverry, I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. Pensamiento psicológico, 8(15), 113–124.

<https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648010.pdf>

Hallmayer, J., Cleveland, S., Torres, A., Philips, J., Cohen, B., Torigoe, T., ... y Risch, N. (2011). Genetic heritability and shared environmental factors among twin pairs with autism. Archives of General Psychiatry, 68(11), 1095 – 1102.

<https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.76>

Henderson, M.C. y Lasley, E. (2014). Creating inclusive classrooms through the arts. Dimensions of Early Childhood, 42(3), 11-17.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045923.pdf>

Hobson, R.F. (1995). El autismo y el desarrollo de la mente. Madrid: Alianza.

Hodges, H., Fealko, C., y Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl 1), S55–S65. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>

Kanner, L. (s/f). Trastornos autistas del Contacto Afectivo. Squarespace.com. Recuperado el 25 de febrero de 2025, de <https://static1.squarespace.com/static/5e1c4086dce55f319aac8247/t/640ef897ce378e6735a8c571/1678702743578/trastornos-autismo-kanner1.pdf>

Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M. y Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 134-143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.003>

Larraceleta-González, A., Castejón-Fernández, L., Iglesias-García, M.-T., y Núñez-Pérez, J. C. (2022). Un estudio de las necesidades de formación del profesorado en las prácticas basadas en evidencias científicas en el ámbito del alumnado con trastorno del espectro del autismo. *Siglo Cero*, 53(2), 125–144. <https://doi.org/10.14201/scero2022532125144>

Laurauah, /. (2017, marzo 14). Reflexión diferencia entre segregación, integración e inclusión. SERIÉFILOSUAH.

<https://seriefilosuah.wordpress.com/2017/03/14/reflexion-diferencia-entre-segregacion-integracion-e-inclusion/>

Lisseth Vázquez-Villagrán, L., Moo-Rivas, C. D., Meléndez Bautista, E., Sebastián Magriñá-Lizama, J., y Méndez-Domínguez, N. I. (Eds.). (2017). Revisión del trastorno del espectro autista: actualización del diagnóstico y tratamiento (Vol. 18, Número 5). Revista Mexicana de Neurociencia. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2017/rmn175d.pdf>

LOMLOE: Nueva ley de educación. (2022, octubre 6). Gob.es. Recuperado el 11 de marzo de 2025, de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/biblioteca-central/blog/2022/lomloe.html>

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3–9. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.55.1.3>

Lovaas, O. I. (2003). Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques. Austin, TX: Pro-Ed.

Lyall, K., Croen, L., Daniels, J., Fallin, M. D., Ladd-Acosta, C., Lee, B. K., Park, B. Y., Snyder, N. W., Schendel, D., Volk, H., Windham, G. C., y Newschaffer, C. (2017). The changing epidemiology of autism spectrum disorders. *Annual Review of Public Health*, 38, 81–102. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031816-044318>

López Gómez, S. y García Álvarez, C. (2007). Patrones comportamentales en el trastorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 13(2), 117 – 131. <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765495002.pdf>

López Gómez, S. y García Álvarez, C. (2008). La conducta socio-afectiva en el trastorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Pensamiento psicológico*, 4(10), 111 – 121. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80111670007.pdf>

López Marí, M., Vidal Esteve, M. I. y López Gómez, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(1), 91-106. <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society>

López, M. J. (2019). 40 años de Leyes y didácticas educativas. Intervencionismo político en la educación española. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 52, 559 – 572. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6883994>

Macy, M. y Bagnato, S.J. (2010). Keeping it "R-E-A-L" with authentic assessment. *NHSA Dialog*, 13(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1080/15240750903458105>

Martín López, L. (2023). Integración de un alumno con Trastorno del Espectro Autista en el aula ordinaria de Educación Primaria [Facultad de Educación y Trabajo Social]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/65314>

Miles, J. H. (2011). Autism spectrum disorders--a genetics review. *Genetics in Medicine: Official Journal of the American College of Medical Genetics*, 13(4), 278–294. <https://doi.org/10.1097/GIM.0b013e3181ff67ba>

Millá, M. G. y Mulas, F. (2009) Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 48(2), 47 – 52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4232373>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). 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). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Muhle, R. A., Reed, H. E., Stratigos, K. A., y Veenstra – VanderWeele, J. (2018). The emerging clinical neuroscience of autism spectrum disorder: A review. *JAMA Psychiatric*, 75(5), 514 – 523. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2018.0081>

Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M.G., Etchepareborda, M.C., Abad, L., Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de neurología*, 50(3), S77 – S84. <https://skat.ihmc.us/rid=1QRC5GFYJ-292V2Z3->

[5PPM/modelos%20de%20intervencion%20en%20ni%C3%B1os%20autistas.pdf](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2560333/pdf/5PPM/modelos%20de%20intervencion%20en%20ni%C3%B1os%20autistas.pdf)

Myers, S. M., Johnson, C. P., y American Academy of Pediatrics Council on Children With Disabilities. (2007). Management of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1162–1182. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-2362>

Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., y Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275–282. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>

Paniagua, C. (2005). LAS ADAPTACIONES CURRICULARES: Concepto y alcances en el marco de la integración escolar. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2057954.pdf>

Petriwskyj, A., Thorpe, K.J. y Tayler, C.P. (2005) Trends in construction of transition to school in three western regions 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760500048360>

Plena Inclusión. (2021). Informe 2021. Incidencia política y relaciones institucionales. <https://www.plenainclusion.org/publicaciones/busador/informe-2021-incidencia-politica-y-relaciones-institucionales/>

Roy Mayer, G., Suizer-Azaroff, B. y Wallace, M. (1991). Behaviour Analysis for Lasting Change. The Cambridge Center - Sloan Century Series in Behaviour Analysis. <https://es.scribd.com/document/628825796/Behavior-Analysis-for-Lasting-Change-G-Roy-Mayer-Beth-Sulzer-Azaroff-Etc-Z-lib-org>

Rubio, J. C. G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. Revista de educación inclusiva, 10(1), 251–264.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/271>

Salvadó, B., Manchado, F., Palau, M., Rosendo, N., Orpí, C. (2005). Modelos y programas de intervención. Guía médica y neuropsicológica del autismo. Cornellà de Llobregat: Fundació Autisme Mas Casadevall, 199 – 216.

Sandin, S., Lichtenstein, P., Kuja – Halkola, R., Hultman, C. M., Larsson, H., y Reichenberg, A. (2014). The familial risk of autism. JAMA, 311(17), 1770 – 1777. <https://doi.org/10.1001/jama.2014.4144>

Sandoval, M., Simón, C., y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. Revista complutense de educación, 30(1), 261-276.

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/688573>

Serrano, L., Llauradó, E. V., y Martínez, L. M. (2024). El impacto de la LOMLOE en los procesos de atención educativa a la diversidad: Perspectivas del profesorado. European Public & Social Innovation Review, 10, 1-17.

<https://doi.org/10.31637/epsir-2025-671>

Silverman, K., Hong, S. y Trepanier-Street, M. (2010). Collaboration of teacher education and child disability health care: Transdisciplinary approach to inclusive practice for early childhood pre-service teachers. Early Childhood Education Journal, 37(6), 461-468. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-010-0373-5>

Smith, T., Groen, A. D., y Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. American Journal of Mental Retardation: AJMR, 105(4), 269–285. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2000\)105<0269:RTOIEI>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2000)105<0269:RTOIEI>2.0.CO;2)

Souto, C. (2021). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión.

Education and Law Review, 1, 406 – 439.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8215077.pdf>

Stainback, S. y Stainback, W. (1992). Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. *Facilitating Learning for All Students*, Paul H. Brookes Publishing

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski,

B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., y Savage, M. N. (2020).

Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice

Review Team <https://ncaep.fpg.unc.edu/wp-content/uploads/EBP-Report-2020.pdf>

Tanguay, P.R., Robertson, J. y Derrick, A. (1998). A dimensional classification of autism spectrum disorder by social communication domains. *Journal of American Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 271–277. <https://doi.org/10.1097/00004583-199803000-00011>

Tuchman, R. F. (2000). Cómo construir un cerebro social: lo que nos enseña el autismo.

Revista de Neurología Clínica, 1, 20 – 33.

<https://raw.githubusercontent.com/espectroautista/espectroautista.github.io/master/ficheros/bibliograf%C3%ADa/tuchman2000ccc.pdf>

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Valdivieso, J. A. (2021). LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD EN LA LOMLOE: AVANZANDO HACIA UNA INCLUSIÓN POSITIVA. DYLE:

Dirección y Liderazgo Educativo, 10, 16 – 21. <https://www.dyle.es/wp-content/uploads/2021/07/la-atencion-educativa-a-la-diversidad-en-la-lomloe-avanzando-hacia-una-inclusion-positiva.pdf>

Vidal, J., Vieira, M. J., González-Mayorga, H., González-Rodríguez, D., y Rodríguez-Esteban, A. (2023). La tutoría en Secundaria bajo la perspectiva de una educación integral (Manual de Formación 1). Fundación Europea Sociedad y Educación. https://www.sociedadyeducacion.org/core/wp-content/uploads/MANUAL-DE-FORMACION-LEI-1_TUTORIA_WEB.pdf

Vidriales Fernández, R., Gutiérrez Ruiz, C., Sánchez López, C.E., Plaza Sanz, M., Hernández, L. y Verde Cagiao, M. (2020). El alumnado con trastorno del espectro del autismo en España: Análisis de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes. *Confederación Autismo España.* https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2021/01/alumnado_con_tea_distribucion_autonomica_y_modelos_educativos_nov_2020.pdf

Wing, L. (1988). Autismo infantil: aspectos médicos y educativos. Madrid: Santillana. https://cercabib.ub.edu/discovery/fulldisplay/ alma991004832239706708/34CSU_C_UB:VU1

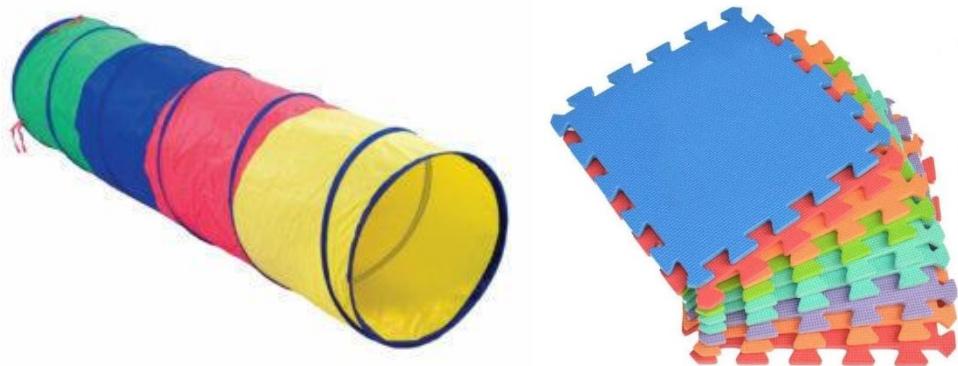
Williams, J. H. G., Whiten, A., Sudenforf, T. y Perrett, D. I. (2001). Imitation, mirror neurons and autism. *Neuroscience And Biobehavioral Reviews*, 25 (4), 287-295. https://www.researchgate.net/publication/28763620_Imitation_mirror_neurons_and_autism

World Health Organization. (2019). CIE – 11. International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11). Recuperado el 16 de febrero de 2025, de <https://icd.who.int/es>

12. ANEXOS.

ANEXO 1 MATERIALES SESIÓN 1 (LUNES) – ACTIVIDAD 1.





ANEXO 2 MATERIALES SESIÓN 1 (LUNES) – ACTIVIDAD 2.





ANEXO 3 MATERIALES SESIÓN 1 (LUNES) – ACTIVIDAD 3.





ANEXO 4 MATERIALES SESIÓN 2 (MARTES) – ACTIVIDAD 1.



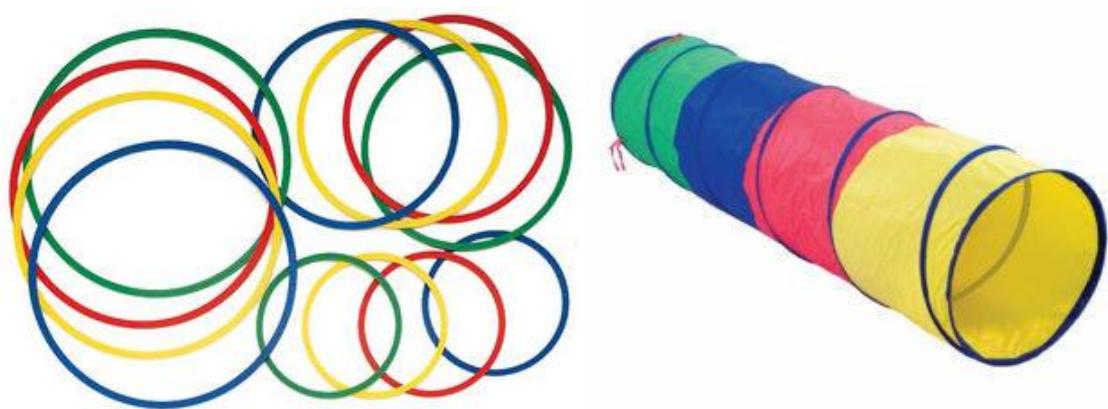
ANEXO 5 MATERIALES SESIÓN 2 (MARTES) – ACTIVIDAD 2.



ANEXO 6 MATERIALES SESIÓN 2 (MARTES) – ACTIVIDAD 3.



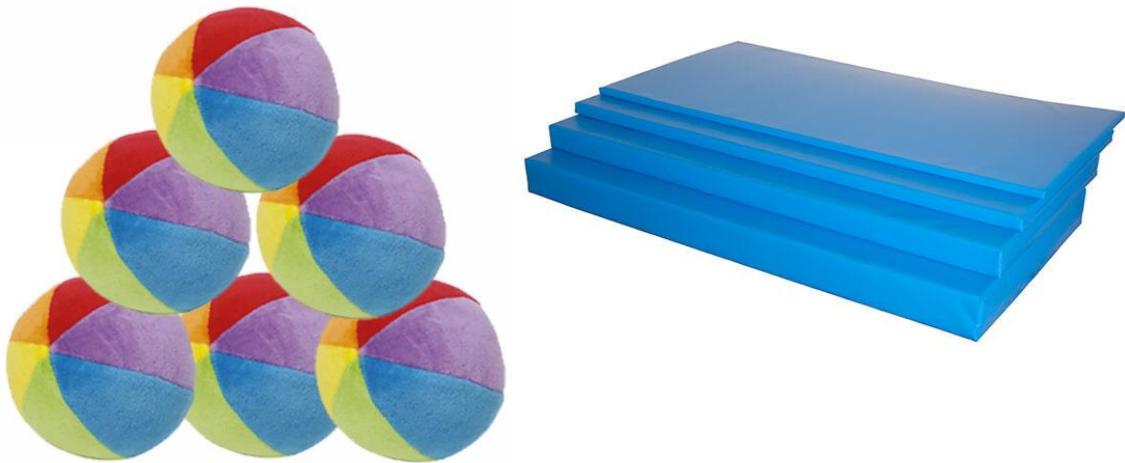
ANEXO 7 MATERIALES SESIÓN 3 (MIÉRCOLES) – ACTIVIDAD 1.





ANEXO 8 MATERIALES SESIÓN 3 (MIÉRCOLES) – ACTIVIDAD 2.

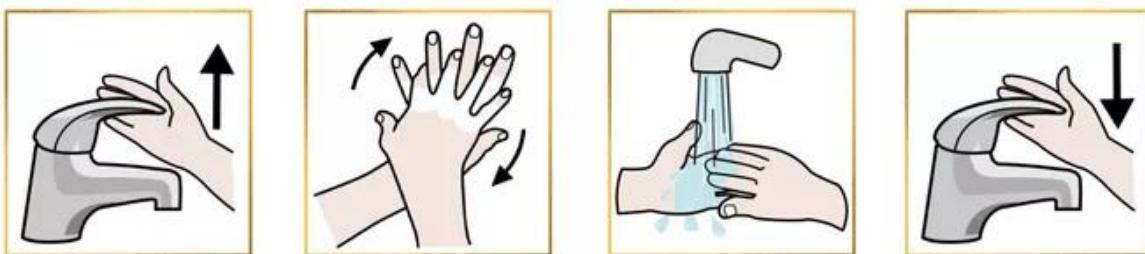
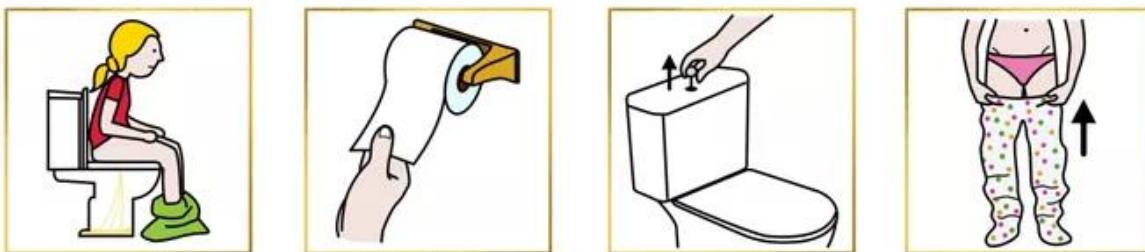




ANEXO 9 MATERIALES SESIÓN 3 (MIÉRCOLES) – ACTIVIDAD 3.



ANEXO 10 MATERIALES SESIÓN 4 (JUEVES) – ACTIVIDAD 1.



ANEXO 11 MATERIALES SESIÓN 4 (JUEVES) – ACTIVIDAD 2.



ANEXO 12 MATERIALES SESIÓN 4 (JUEVES) – ACTIVIDAD 3.



ANEXO 13 MATERIALES SESIÓN 5 (VIERNES) – ACTIVIDAD 1.





ANEXO 14 MATERIALES SESIÓN 5 (VIERNES) – ACTIVIDAD 2.





ANEXO 15 MATERIALES SESIÓN 5 (VIERNES) – ACTIVIDAD 3.





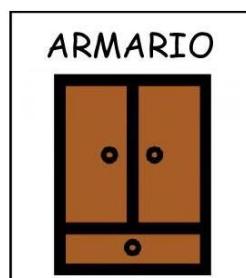
ANEXO 16 MATERIALES “EL TREN DE LOS SALUDOS”.

SALUDO	
AGITAR LA MANO	APRETÓN DE MANOS
BLA, BLA, BLA	
DECIR HOLA	ABRAZAR
CHOCAR LOS PUÑOS	DAR LOS CINCO

ANEXO 17 MATERIALES “PINTAMOS ENTRE TODOS”.



ANEXO 18 MATERIALES ‘EL JUEGO DE LAS PISTAS’.

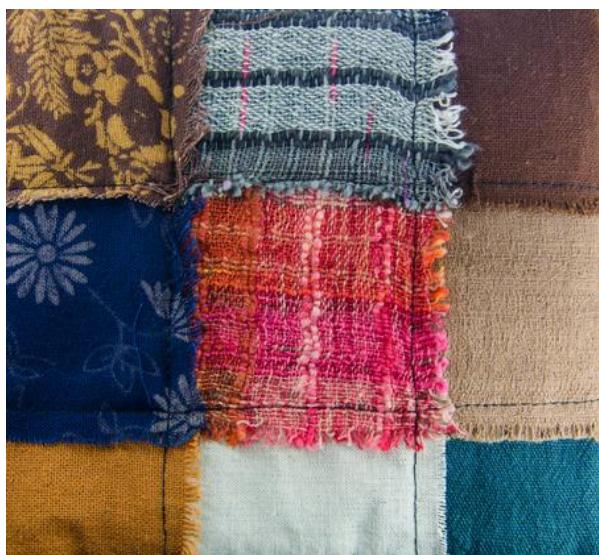




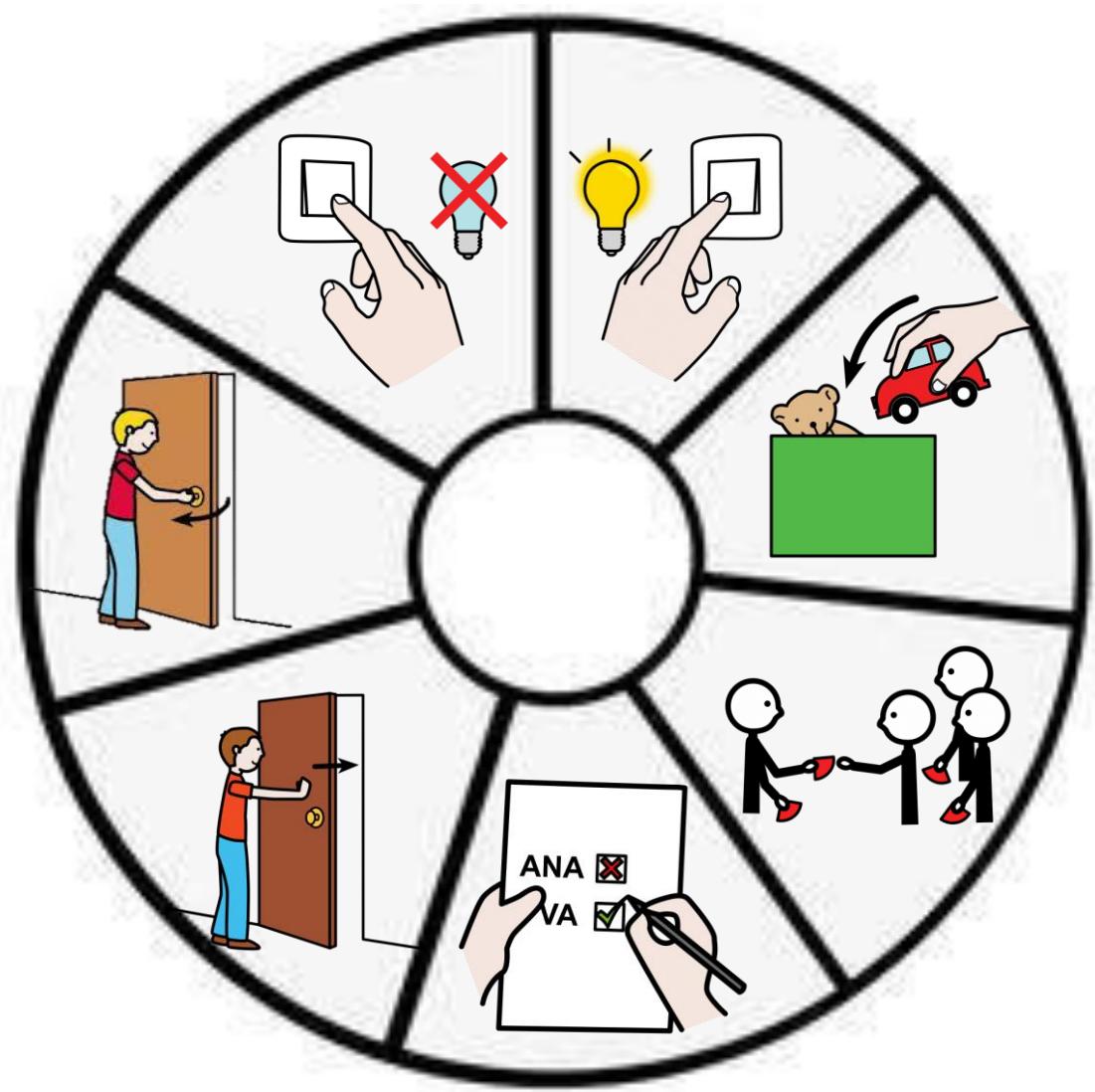
ANEXO 19 MATERIALES “EL BUZÓN DE LOS MENSAJES BONITOS”.



ANEXO 20 MATERIALES “EL VIAJE DE LOS SENTIDOS”.



ANEXO 21 MATERIALES “LA RUEDA DE LAS TAREAS”.



ANEXO 22: ORGANIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.

 : Comienzo, vuelta y final de las clases.

 y  : Fin de semana.

 : Vacaciones de Navidad, Semana Santa y Verano.

 : Días no lectivos.

 : Período de adaptación.

SESIÓN 1: Sesión – Área sobre regulación emocional y adaptación al entorno.

SESIÓN 2: Sesión – Área Socio – Comunicativa.

SESIÓN 3: Sesión – Área Desarrollo Motor.

SESIÓN 4: Sesión – Área Autonomía Personal.

SESIÓN 5: Sesión – Área Desarrollo emocional, adaptación a los cambios y autonomía personal.



: Reunión mensual con los padres.

SEPTIEMBRE 2024

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
						1
2	3	4	5	6 	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

OCTUBRE 2024

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
	1	2	3	4 	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

NOVIEMBRE 2024

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
				1	2	3
4	5	6	7	8 	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

,m

DICIEMBRE 2024

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
						1
2	3	4	5 	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20 	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

ENERO 2025

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10 	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

FEBRERO 2025

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
					1	2
3	4	5	6	7 	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

MARZO 2025

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
					1	2
3	4	5	6	7 	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

ABRIL 2025

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11 	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

MAYO 2025

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
			1	2	3	4
5	6	7	8	9 	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

JUNIO 2025

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
						1
2	3	4	5	6 	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23 	24	25	26	27	28	29
30						

ANEXO 23: RÚBRICA DE OBSERVACIÓN (EVALUACIÓN INDIVIDUAL)

ÁREA DE DESARROLLO	INDICADOR OBSERVADO	NIVEL 1 (NO LOGRADO)	NIVEL 2 (EN PROCESO)	NIVEL 3 (LOGRADO)
SOCIO - COMUNICATIVA	Se comunica mediante vocalizaciones, gestos o SAAC.	No comunica o lo hace de forma inapropiada.	Se comunica de forma puntual o con ayuda.	Se comunica de forma funcional con apoyos.
	Comprende instrucciones sencillas.	No responde a instrucciones.	Comprende con apoyo visual o repetición.	Comprende y actúa en contextos conocidos.
	Mantiene contacto visual breve durante la interacción.	No mantiene el contacto visual.	Contacto breve o esporádico.	Contacto visual frecuente y ajustado.
	Responde cuando se le llama por su nombre.	No responde.	Responde de forma ocasional o si se repite.	Responde de forma consistente.
	Participa en interacciones simples con adultos o iguales.	No busca ni responde a interacción.	Interactúa con ayuda o de forma puntual.	Participa activamente o inicia interacción.

AUTONOMÍA PERSONAL	Participa en rutinas de higiene con ayuda visual o verbal.	No participa.	Participa parcialmente o con guía.	Realiza rutina con autonomía progresiva.
	Solicita ayuda ante una dificultad.	No solicita ayuda.	Solicita con gestos o señales.	Solicita de forma funcional y espontánea.
	Se sienta solo y permanece en la actividad.	Requiere ayuda constante o no permanece.	Se sienta con guía y se mantiene por poco tiempo.	Se sienta solo y mantiene atención durante la actividad.
	Recoge o guarda materiales al finalizar una actividad.	No recoge.	Recoge con ayuda o en ocasiones.	Recoge con autonomía cuando se le indica.
MOTORA Y JUEGO FUNCIONAL	Manipula objetos con coordinación adecuada.	Dificultad motriz notable o evita manipular.	Manipula con ayuda o de forma torpe.	Manipula de forma coordinada y funcional.
	Utiliza objetos de forma funcional.	No hay uso funcional.	Usa objetos de forma repetitiva o parcial.	Usa objetos con finalizada coherente.
	Participa en juegos sencillos (pelota, construir...).	No participa en juegos.	Participa solo si se le guía mucho.	Participa activamente y con disfrute.
	Acepta explorar materiales nuevos sin rechazo.	Muestra rechazo o rigidez.	Explora con apoyo o reticencia inicial.	Explora de forma libre y variada.

ÁREA PERCEPTIVO – COGNITIVA	Mantiene la atención de una tarea estructurada.	No atiende o se distrae inmediatamente.	Atiende de forma breve o intermitente.	Atención sostenida con o sin apoyo.
	Clasifica objetos por color, forma o tamaño con ayuda.	No comprende clasificación.	Clasifica con guía o en ejemplos concretos.	Clasifica de forma autónoma en actividades conocidas.
	Reacciona a estímulos visuales, auditivos o táctiles estructurados.	No reacciona o se altera.	Reacciona pero con hipersensibilidad o hiporrespuesta.	Responde de forma adecuada y estable.
	Usa apoyos visuales (pictogramas, agenda...) para anticipar o guiar acciones.	No los usa o los rechaza.	Usa con apoyo constante.	Usa de forma funcional y anticipatoria.

ANEXO 24: LISTA DE VERIFICACIÓN ADAPTADA (EVALUACIÓN INDIVIDUAL)

Instrucciones: si la conducta está presente de forma habitual, si aparece de forma puntual o con ayuda, y si está ausente.

ÁREA / INDICADOR		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="triangle"/>	<input type="cross"/>
Área socio - comunicativa	Se comunica mediante vocalizaciones, gestos, etc.			
	Comprende instrucciones sencillas del adulto en contexto conocido.			
	Responde cuando se le llama por su nombre.			
	Emite sonidos o intenta establecer contacto con los demás.			
	Mantiene contacto visual breve durante la interacción.			
	Utiliza apoyos visuales básicos para anticipar acciones.			
Área de autonomía personal	Participa en rutinas de higiene con ayuda visual o verbal.			
	Intenta vestirse o desvestirse parcialmente.			
	Se sienta solo en la silla de trabajo o comida.			
	Solicita ayuda ante una dificultad.			
	Recoge materiales cuando termina una actividad.			
Área motora y de juego funcional	Manipula objetos con coordinación adecuada a su edad.			
	Utiliza objetos de forma funcional (peinarse, dar de comer, empujar un coche...)			
	Participa en juegos sencillos con un adulto (lanzar una pelota, construir...).			
	Acepta explorar materiales nuevos sin mostrarse rígido o evasivo.			

Área perceptivo - cognitiva	Se mantiene en una actividad al menos 2 – 3 minutos con apoyo.			
	Clasifica objetos por color, forma o tamaño con ayuda.			
	Reacciona a sonidos suaves, luces o estímulos visuales estructurados.			
	Muestra curiosidad o iniciativa en el juego libre estructurado.			
	Usa los apoyos visuales (agenda, pictogramas) como guía para moverse por la rutina.			

**ANEXO 25: LISTA DE COTEJO EN DINÁMICAS GRUPALES (EVALUACIÓN
AULA ORDINARIA)**

Instrucciones: si la conducta está presente de forma habitual, si aparece de forma puntual o con ayuda, y si está ausente. Se puede repetir esta lista en diferentes sesiones a lo largo del curso.

INDICADORES	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="triangle"/>	<input type="cross"/>
Se incorpora a la actividad grupal sin resistencia.			
Acepta la cercanía física de los compañeros en actividades compartidas.			
Participa en saludos o juegos de presentación.			
Respeta turnos de forma guiada o autónoma.			
Acepta el uso de materiales comunes con otros niños (pinturas, juguetes...).			
Interactúa con un compañero durante una tarea cooperativa (ej: parejas, juego guiado...).			
Utiliza apoyos visuales grupales (carteles, pictos, secuencias) para guiar su acción.			
Responde a una consigna del adulto dentro de la actividad grupal.			

Emite señales (verbales o no verbales) de disfrute o participación activa.			
Muestra curiosidad o interés ante lo que hacen sus compañeros.			
Inicia o responde a interacciones simples con compañeros.			
Comprende y respeta normas básicas del aula (ej: esperar el turno, estar sentado).			
Elige entre opciones propuestas o anticipa acciones simples en la actividad.			

**ANEXO 26: RÚBRICA DE OBSERVACIÓN DE PARTICIPACIÓN EN
INTERACCIÓN.**

DIMENSIÓN OBSERVADA	<u>NIVEL 1:</u> NO LOGRADO.	<u>NIVEL 2:</u> EN PROCESO.	<u>NIVEL 3:</u> LOGRADO.
Participación en actividades grupales.	No participa o lo evita activamente.	Participa con apoyo visual o guía constante.	Se incorpora de forma autónoma o con mínimos apoyos.
Interacción con compañeros.	No se relaciona ni responde a intentos de interacción.	Responde de forma puntual o imita.	Inicia o mantiene interacciones simples.
Respeto de turnos y normas básicas.	No respeta turnos o necesita contención constante.	Respetá con apoyo verbal o físico.	Respetá turnos y normas con autonomía creciente.
Uso funcional de apoyos visuales.	No usa los apoyos o los rechaza.	Usa apoyos visuales o con guía.	Utiliza apoyos visuales para orientarse o anticipar.

Implicación emocional en la dinámica.	Se muestra ausente, rígido o evita el contacto.	Muestra interés con apoyo afectivo.	Muestra disfrute, motivación o iniciativa.
Comprensión de consignas grupales.	No comprende o necesita constante repetición.	Comprende con apoyos visuales o modelado.	Comprende y ejecuta consignas con autonomía.
Iniciativa dentro de la actividad.	No actúa sin indicación directa.	Toma decisiones con guía o en situaciones conocidas.	Muestra iniciativa o anticipa la acción de forma autónoma.
Comprensión y rol dentro de la dinámica grupal.	No comprende ni asume su rol o tarea.	Comprende con apoyo o necesita guía constante.	Comprende su tarea y actúa de forma adecuada y autónoma.