



**Universidad
Europea**

Máster Universitario en Psicopedagogía

**Propuesta de intervención para mejorar
la inclusión educativa de un estudiante
de 5 años diagnosticado con Trastorno
del Espectro Autista - Grado 1**

Presentado por:

Stefani Monteagudo Sanchez

Dirigido por:

Dr. David Aparisi Sierra

Dra. María Carmen Jiménez Real

Curso académico 2023-2024

Agradecimientos

Este trabajo final representa el cierre de una gran etapa llena de aprendizajes, desafíos y momentos significativos. Quiero comenzar agradeciendo profundamente a mis padres y a mi hermana, quienes con su amor, paciencia y apoyo incondicional han estado a mi lado en cada paso de este desafiante camino. Su confianza en mí y sus palabras de ánimo han sido la motivación constante para continuar, especialmente en los momentos más difíciles.

A mi novio, por su paciencia infinita, su apoyo constante y su comprensión en cada etapa de este proceso. Gracias por brindarme tu ayuda desinteresada, tu confianza en mis capacidades y por ser ese pilar en el que puedo apoyarme cuando más lo necesito. Tus palabras y presencia han sido fundamentales para recordar que no estoy sola en este camino.

A mis tutoras, Paola y María Carmen, quienes me guiaron en este proceso con dedicación y profesionalismo. Su orientación, su inmensa ayuda, sus valiosos comentarios y su generosidad al compartir sus conocimientos hicieron posible que este proyecto alcanzara un enfoque significativo. Agradezco cada consejo y el tiempo dedicado, que fueron clave para culminar este trabajo.

Finalmente, quiero dedicar un agradecimiento especial a cada niño y niña que he tenido la oportunidad de conocer en mi carrera como profesora. Cada uno de ellos me ha enseñado algo único y me ha recordado el valor y el impacto que la educación puede tener en la vida de las personas. Ellos son mi inspiración y la razón por la cual sigo creyendo en una educación inclusiva, respetuosa y enriquecedora para todos.

Resumen

La propuesta de intervención tiene como objetivo mejorar la inclusión educativa de un estudiante de 5 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista - Grado 1 en un entorno de educación inicial. Se busca fomentar el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas, motrices y emocionales mediante estrategias personalizadas, asegurando una intervención efectiva y ajustada a las necesidades del estudiante. Los contenidos de la intervención se centran en la participación activa del estudiante en actividades grupales, el uso de apoyos visuales y tecnológicos para facilitar la comprensión y el seguimiento de instrucciones, y la expresión artística como herramienta clave de autorregulación emocional y sensorial. Las actividades propuestas incluyen juegos cooperativos para mejorar la interacción social, intervenciones sensoriales para fortalecer la regulación emocional, talleres de arte para fomentar la creatividad y sesiones de trabajo individualizado para mejorar las habilidades de motricidad fina. También se implementan técnicas de anticipación, el uso de horarios visuales y apoyos adicionales para aumentar la autonomía del estudiante en la transición entre actividades y en el seguimiento de las rutinas escolares. Las conclusiones de la propuesta indican que, mediante estas estrategias integradas, se espera una mejora significativa en las habilidades sociales y de comunicación del estudiante, un incremento notable en su autonomía y una mayor adaptación a los cambios en la rutina diaria. Además, se sugiere que este modelo de intervención puede ser adaptado y replicado en otros contextos educativos con estudiantes que presenten necesidades similares, contribuyendo así al avance de las prácticas inclusivas en la educación inicial.

Palabras clave: inclusión educativa, Trastorno del Espectro Autista, intervención educativa, educación inicial, habilidades sociales.

Abstract

The intervention proposal aims to improve the educational inclusion of a 5-year-old student diagnosed with Autism Spectrum Disorder - Level 1 in a preschool education setting. The goal is to promote the development of social, communication, motor, and emotional skills through personalized strategies, ensuring an effective intervention tailored to the student's needs. The contents of the intervention focus on the student's active participation in group activities, the use of visual and technological supports to facilitate understanding and following instructions, and artistic expression as a key tool for emotional and sensory self-regulation. The proposed activities include cooperative games to improve social interaction, sensory interventions to strengthen emotional regulation, art workshops to foster creativity, and individualized work sessions to enhance fine motor skills. Anticipation techniques, the use of visual schedules, and additional supports are also implemented to increase the student's autonomy in transitioning between activities and following school routines. The conclusions of the proposal indicate that through these integrated strategies, significant improvements are expected in the student's social and communication skills, a notable increase in their autonomy, and greater adaptation to daily routine changes. Additionally, this intervention model is suggested to be adaptable and replicable in other educational settings with students who present similar needs, thus contributing to the advancement of inclusive practices in early education.

Keywords: educational inclusion, Autism Spectrum Disorder, educational intervention, preschool education, social skills.

Índice de contenidos

1.	Introducción	8
1.1.	Justificación.....	8
1.2.	Objetivos del TFM	10
2.	Marco teórico	11
2.1.	La inclusión educativa.....	11
2.1.1.	Concepto de inclusión educativa	11
2.1.2.	Principios y fundamentos de la inclusión educativa.....	11
2.1.3.	Modelos de inclusión educativa	12
2.2.	Trastorno del espectro autista.....	14
2.2.1.	Definición y características generales del TEA.....	14
2.2.2.	Niveles de TEA	15
2.2.3.	Impacto del TEA en el desarrollo y aprendizaje de un niño	16
2.2.4.	Diagnóstico y evaluación del TEA.....	17
2.3.	La inclusión educativa de estudiantes con TEA	19
2.3.1.	Importancia de la inclusión de niños y niñas con TEA	19
2.3.2.	Retos y barreras en la inclusión de estudiantes con TEA	20
2.3.3.	Estrategias y enfoques educativos efectivos.....	21
3.	Desarrollo de la propuesta.....	23
3.1.	Objetivos	23
3.1.1.	Objetivo general	23
3.1.2.	Objetivos específicos.....	23
3.2.	Contextualización y destinatarios.....	23
3.3.	Competencias y contenidos básicos	25
3.4.	Metodología	26

3.5.	Infraestructura	28
3.6.	Materiales didácticos.....	29
3.7.	Sesiones de trabajo	30
3.8.	Temporalización/cronograma.....	48
3.9.	Evaluación.....	49
3.10.	Atención a la diversidad	50
4.	Conclusiones	52
5.	Limitaciones y futuras líneas de intervención	52
5.1.	Limitaciones.....	53
5.2.	Futuras líneas de intervención.....	54
6.	Referencias bibliográficas	55
	Anexos	61
	Índice de acrónimos	70

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Principios de la inclusión educativa</i>	11
Tabla 2 <i>Niveles de gravedad del TEA según DSM-5-TR y CIE-11</i>	15
Tabla 3 <i>Evaluación Inicial</i>	30
Tabla 4 <i>Sesión 1 "Las estaciones del año"</i>	30
Tabla 5 <i>Sesión 2 "El bosque de las emociones"</i>	31
Tabla 6 <i>Sesión 3 "Bailando con mis emociones"</i>	32
Tabla 7 <i>Sesión 4 "Observamos y creamos con naturaleza"</i>	33
Tabla 8 <i>Sesión 5 "Plantar y cuidar plantas"</i>	34
Tabla 9 <i>Sesión 6 "Exploración sensorial"</i>	35
Tabla 10 <i>Sesión 7 "Creación de cuentos"</i>	36
Tabla 11 <i>Sesión 8 "El jardín de las sensaciones"</i>	37
Tabla 12 <i>Sesión 9 "Libros sensoriales"</i>	38
Tabla 13 <i>Sesión 10 "Árbol de las estaciones"</i>	39
Tabla 14 <i>Sesión 11 "Yoga"</i>	39
Tabla 15 <i>Sesión 12 "Danza libre"</i>	40
Tabla 16 <i>Sesión 13 "Trabajamos en equipo"</i>	41
Tabla 17 <i>Sesión 14 "Actividades cotidianas"</i>	42
Tabla 18 <i>Sesión 15 "Salimos a jugar"</i>	43
Tabla 19 <i>Sesión 16 "Marionetas de emociones"</i>	44
Tabla 20 <i>Sesión 17 "Pintura sensorial"</i>	45
Tabla 21 <i>Sesión 18 "Mi caja de la calma"</i>	46
Tabla 22 <i>Evaluación Final</i>	47
Tabla 23 <i>Temporalización de la Propuesta de Intervención</i>	48

Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA, en adelante) es un trastorno del neurodesarrollo que afecta la comunicación, la interacción social y el comportamiento de quienes lo presentan. En los últimos años, la prevalencia del TEA ha aumentado significativamente, planteando nuevos desafíos para los sistemas educativos en la búsqueda de proporcionar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes. En este contexto, la inclusión educativa de niñas y niños con TEA se ha convertido en un tema de gran relevancia y urgencia en el ámbito psicopedagógico.

El presente Trabajo Final de Máster (TFM, en adelante) se centra en el desarrollo de una Propuesta de Intervención para mejorar la inclusión educativa de un estudiante de 5 años diagnosticado con TEA - Grado 1. Este trabajo nace de la necesidad de abordar los retos específicos que enfrentan los educadores y profesionales de la psicopedagogía al trabajar con niños y niñas con TEA en entornos educativos regulares, especialmente en las etapas tempranas de la educación.

La importancia de este estudio radica en su potencial para contribuir a la creación de entornos educativos más inclusivos y adaptados a las necesidades particulares de los estudiantes con TEA. Mediante la implementación de estrategias y enfoques educativos efectivos, se busca no solo mejorar la experiencia educativa del estudiante en cuestión, sino también sentar las bases para un modelo de intervención que pueda ser adaptado y aplicado en casos similares.

Este TFM se estructura en varios apartados principales. Comienza con una justificación del tema elegido y la presentación de los objetivos del trabajo. Posteriormente, se desarrolla un marco teórico que aborda conceptos clave de la inclusión educativa, las características del TEA y los desafíos específicos de la inclusión de estudiantes con TEA. El cuerpo principal del trabajo consiste en el desarrollo de la Propuesta de Intervención, incluyendo objetivos, metodología, actividades y estrategias de evaluación. Finalmente, se presentan las conclusiones, se analizan las limitaciones del estudio para proponer futuras líneas de intervención.

1.1. Justificación

La inclusión educativa del alumnado con TEA es un tema de creciente importancia en el ámbito educativo y psicopedagógico. Esta relevancia se sustenta tanto en el marco legal

como en la evidencia científica reciente. A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establece en su artículo 24 el derecho a una educación inclusiva en todos los niveles, mientras que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, en adelante) adoptados por las Naciones Unidas en 2015, enfatizan la necesidad de "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". En el contexto español, la 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) y el Real Decreto 95/2022, refuerzan el compromiso con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y la detección temprana de necesidades específicas de apoyo educativo. Asimismo, en Perú, la Ley General de Educación (Ley N° 28044) establece que la educación es un derecho fundamental de la persona y debe ser inclusiva y equitativa. Además, el Reglamento de la Ley General de Educación (Decreto Supremo N° 011-2012-ED) promueve la inclusión educativa, asegurando que los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad en el marco de la atención a la diversidad. Asimismo, el Decreto Legislativo N° 1412, que aprueba la Ley sobre Personas con Discapacidad, refuerza la obligatoriedad de garantizar el acceso de los estudiantes con discapacidad a las instituciones educativas públicas y privadas, adaptando los entornos y currículos a sus necesidades. Esta legislación, también resalta la importancia de la detección temprana y la provisión de apoyos adecuados.

Desde la perspectiva de la investigación, se destaca la efectividad de las intervenciones tempranas en entornos inclusivos para mejorar las habilidades sociales y comunicativas de niños y niñas con TEA. Según Lai et al. (2020) estas intervenciones tempranas promueven un desarrollo significativo en competencias esenciales para su integración escolar. Vivanti et al. (2018) enfatizan la importancia de enfoques individualizados que se ajusten a las necesidades específicas de cada estudiante, mostrando su impacto positivo en el desarrollo educativo y social de niños en edad preescolar. Además, la creciente prevalencia del TEA, estimada en 1 de cada 54 niños o niñas según datos del Centro para el Control y Prevención de Enfermedades (CDC 2020), refuerza la necesidad de desarrollar estrategias efectivas de inclusión en los entornos educativos regulares.

Por ello, este TFM se centra en el desarrollo de una Propuesta de Intervención para un estudiante de 5 años con TEA de Grado 1, respondiendo así a la necesidad de crear estrategias personalizadas y basadas en evidencia para su inclusión efectiva. La propuesta busca no solo mejorar la experiencia educativa del estudiante en cuestión, sino también

proporcionar un modelo que pueda ser adaptado y aplicado en casos similares, contribuyendo así al avance de las prácticas inclusivas en el campo de la educación inicial.

1.2. Objetivos del TFM

Atendiendo a la normativa vigente y los aspectos mencionados con anterioridad, se plantea como objetivo general de la presente Propuesta de Intervención:

- Desarrollar una Propuesta de Intervención fundamentada y detallada para mejorar la inclusión educativa de un estudiante de 5 años diagnosticado con TEA- Grado 1 en un entorno de educación inicial regular.

Partiendo de este objetivo, se plantean como objetivos específicos del mismo:

- Analizar el marco teórico y legal actual sobre la inclusión educativa y el TEA, con énfasis en la etapa de educación inicial.
- Examinar las estrategias y enfoques educativos más efectivos para la inclusión de estudiantes con TEA, basándose en la evidencia científica más reciente.
- Diseñar un plan de intervención personalizado que incluya objetivos, metodología, actividades y recursos adaptados a las necesidades específicas del estudiante con TEA de 5 años.
- Proponer un sistema de evaluación que permita medir la eficacia de la intervención y el progreso del estudiante en términos de inclusión y desarrollo de habilidades.
- Identificar posibles limitaciones de la propuesta y sugerir futuras líneas de investigación e intervención en el campo de la inclusión educativa de estudiantes con TEA en educación inicial.

2. Marco teórico

2.1. La inclusión educativa

2.1.1. Concepto de inclusión educativa

La inclusión educativa se define como el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, promoviendo su participación y aprendizaje en un entorno educativo común y compartido (UNESCO, 2005). También se comprende como un enfoque que valora la diversidad y busca eliminar toda forma de discriminación o exclusión en el ámbito educativo.

La inclusión educativa puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (UNESCO, 2008, p.8)

2.1.2. Principios y fundamentos de la inclusión educativa

Los principios de inclusión educativa se basan en el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad, como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (UNESCO, 2017). Estos principios implican la no discriminación, la participación activa, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la adaptación razonable y el apoyo individualizado.

Tabla 1

Principios de la inclusión educativa

Principio	Descripción
No discriminación	Derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad sin importar origen, género o discapacidad.
Participación activa	Promover la integración de todos los estudiantes en actividades escolares y sociales.
Igualdad de oportunidades	Se garantiza que todos los estudiantes tengan acceso a los mismos recursos y oportunidades de aprendizaje.
Accesibilidad	Adaptación de entornos educativos física y pedagógicamente para todos los estudiantes.
Adaptación razonable	Se realizan ajustes y adaptaciones para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes.

Apoyo individualizado	Se brinda apoyo individualizado según las necesidades específicas de cada estudiante.
------------------------------	---

Nota. Elaboración propia

Estos principios resaltan la importancia de crear entornos inclusivos que reconozcan, respeten y valoren la diversidad de los estudiantes, promoviendo así el bienestar y el éxito educativo de todos (Ainscow et al., 2006). La no discriminación y la participación activa aseguran una educación inclusiva y de calidad. La igualdad de oportunidades y la accesibilidad eliminan barreras en el acceso a los recursos, mientras que la adaptación razonable y el apoyo individualizado facilitan una educación ajustada a las necesidades de cada estudiante (UNESCO, 2017).

2.1.3. Modelos de inclusión educativa

Hoy en día, existen diversos modelos para implementar la inclusión educativa de manera efectiva en las aulas. A continuación, se describen algunos de los modelos más relevantes:

a. Modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA, en adelante):

El DUA es un enfoque que busca diseñar el currículo, los materiales y las prácticas desde el principio para ser accesibles e inclusivos para todos (CAST, 2018). Sus principios son:

- i) Múltiples medios de representación: Este principio se refiere a presentar la información y los contenidos en diversos formatos como textos, imágenes, videos, audio, etc. para representar los conceptos y permitir que los estudiantes elijan el formato que mejor se acomode a sus necesidades y preferencias.
- ii) Múltiples medios de acción y expresión: Permite a los estudiantes expresar lo aprendido a través de diferentes opciones como ensayos, presentaciones orales, proyectos multimedia, o portafolios, de acuerdo con sus habilidades y preferencias.
- iii) Múltiples formas de motivación e implicación: El último principio se centra en captar el interés de los estudiantes mediante metas desafiantes pero alcanzables, ofrecer opciones de temas, tareas relevantes, interacción y retroalimentación efectiva.

Según Mavrou (2022), el DUA "es un marco que permite planificar y diseñar el entorno de aprendizaje de manera que sea accesible e inclusivo desde el principio, en lugar de tener que realizar ajustes posteriores" (p. 25).

b. Modelo de inclusión multinivel

El modelo de inclusión multinivel, propuesto por Artiles y Kozleski (2016), plantea que la inclusión educativa debe abordarse desde múltiples niveles interrelacionados. En primer lugar, el nivel del estudiante considera la diversidad individual, incluyendo habilidades, necesidades, intereses, experiencias y contextos culturales. En este nivel, se busca brindar apoyos personalizados que valoren las fortalezas y los desafíos de cada estudiante. El nivel del aula se enfoca en las prácticas de enseñanza inclusivas, el diseño curricular y la creación de ambientes accesibles mediante estrategias pedagógicas, el uso de tecnologías accesibles y el fomento del aprendizaje cooperativo. El nivel de la escuela aborda aspectos organizacionales y culturales, promoviendo políticas y estructuras inclusivas, la participación de la comunidad educativa y la disponibilidad de recursos adecuados. Finalmente, el nivel del sistema educativo se orienta hacia las políticas educativas, la legislación, la formación docente y la distribución de recursos a nivel distrital, regional o nacional, garantizando una capacitación continua y una asignación equitativa de recursos.

Según Artiles y Kozleski (2016), estos niveles están interconectados y deben abordarse de manera integral y coherente. Para lograr una verdadera inclusión educativa, es necesario implementar cambios sistémicos y transformaciones en todos los niveles.

c. Modelo de comunidades de prácticas inclusivas

El modelo de comunidades de prácticas inclusivas propuesto por Kugelmass (2022) plantea que la inclusión educativa se logra fomentando la colaboración y el aprendizaje conjunto entre todos los participantes del proceso educativo. Algunas de las características clave de este modelo son:

- Involucrar a estudiantes, docentes, familias, personal de apoyo y miembros de la comunidad en el proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje se produce en el contexto real, abordando desafíos específicos.
- Los miembros de la comunidad comparten sus experiencias, conocimientos y perspectivas, para co-construir nuevos entendimientos y prácticas inclusivas.

- Fomentar el cuestionamiento crítico de creencias sobre la educación, la diversidad y la inclusión, promoviendo la reflexión y el cambio de paradigmas.
- Colaborar para identificar y resolver problemas de inclusión, aprovechando la diversidad de perspectivas y experiencias.
- Todos los miembros desarrollan un sentido de pertenencia, respeto mutuo y compromiso con los principios de la inclusión.

Según Kugelmass (2022), este modelo promueve una "pedagogía de la pertenencia", donde todos los miembros se sienten valorados, respetados y comprometidos con la inclusión.

2.2. Trastorno del espectro autista

2.2.1. Definición y características generales del TEA

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades en la comunicación e interacción social, así como la presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas y repetitivas (American Psychiatric Association, 2013; OMS, 2022).

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Quinta Edición, Texto Revisado (DSM-5-TR, en adelante) "el trastorno del espectro autista se caracteriza por déficits persistentes en la comunicación social e interacción social a través de múltiples contextos, patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades" (American Psychiatric Association, 2022, p. 31).

La Clasificación Internacional de Enfermedades, 11ª Revisión (CIE-11, en adelante) define el TEA como "un trastorno del desarrollo neurológico que comienza en la infancia temprana, caracterizado por patrones persistentes de dificultad para iniciar y sostener la interacción social recíproca y la comunicación, y por un rango de intereses y actividades restringidos, repetitivos y rígidos" (OMS, 2022).

Algunas de las características comunes en las personas con TEA implican:

- Dificultades en la comunicación verbal y no verbal, como problemas para iniciar o mantener conversaciones, comprender y usar gestos, expresiones faciales y lenguaje corporal.

- Problemas para establecer y mantener relaciones sociales, falta de interés en compartir experiencias y emociones con otros, dificultad para comprender y responder a las señales sociales.
- Intereses restrictivos y obsesivos, que pueden ser excesivos y desproporcionados en relación con el entorno.
- Comportamientos repetitivos y estereotipados, como movimientos repetitivos del cuerpo, rigidez en el seguimiento de rutinas y patrones ritualizados de comportamiento verbal y no verbal.
- Sensibilidad inusual a estímulos sensoriales, que puede manifestarse como hiper o hiporreactividad a estímulos visuales, auditivos, táctiles, olfativos o del gusto (Prizant & Fields-Meyer, 2022).

Estas características van a variar en su severidad y manifestación dependiendo de cada individuo con TEA, lo que refleja la naturaleza heterogénea y de espectro de este trastorno.

2.2.2. Niveles de TEA

El TEA se clasifica en diferentes niveles de gravedad según el grado de apoyo necesario en áreas clave como la comunicación social y los comportamientos repetitivos. A continuación, se presentan los niveles de gravedad del TEA según el DSM-5-TR y la CIE-11, destacando las diferencias y similitudes entre ambos sistemas.

Tabla 2

Niveles de gravedad del TEA según DSM-5-TR y CIE-11

Grado de apoyo requerido	DSM-5-TR	Descripción DSM-5-TR	CIE-11	Descripción CIE-11
Mínimo o ningún apoyo	Nivel 1	Déficits leves en la comunicación social y comportamientos restringidos/repetitivos que causan una interferencia leve	Leve	Requiere poco o ningún apoyo para satisfacer las necesidades cotidianas
Apoyo intermitente			Moderado	Requiere apoyo intermitente para satisfacer las necesidades cotidianas

Apoyo sustancial	Nivel 2	Déficits marcados en habilidades de comunicación social y comportamientos repetitivos evidentes que causan una interferencia notable.	Grave	Requiere apoyo sustancial para satisfacer las necesidades cotidianas.
Apoyo muy sustancial	Nivel 3	Déficits severos en habilidades de comunicación social y comportamientos restringidos/repetitivos muy marcados que causan una interferencia severa.	Profundo	Requiere apoyo muy sustancial para satisfacer las necesidades cotidianas.

Nota. Elaboración propia

Como se observa en la tabla, tanto el DSM-5-TR como la CIE-11 definen los niveles de gravedad en función del apoyo requerido, lo cual es esencial para personalizar las intervenciones. Estos niveles pueden variar a lo largo del tiempo, reflejando la evolución del TEA y la efectividad de las estrategias de apoyo implementadas.

2.2.3. Impacto del TEA en el desarrollo y aprendizaje de un niño

El TEA puede tener un impacto significativo en diferentes áreas de desarrollo y el aprendizaje de un niño, afectando así su ruta de desarrollo y desempeño en diversos entornos, incluyendo el ámbito educativo. A continuación, se detallará como el desarrollo de las áreas social y emocional, de lenguaje, cognitiva y sensoriomotor se ven afectadas por el diagnóstico.

- a) Desarrollo social y emocional: Los niños y niñas con TEA suelen enfrentar dificultades en el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales, lo que puede afectar su capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales. Según Prizant y Fields-Meyer (2022), "los niños y niñas con autismo pueden tener dificultades para comprender y responder a las señales sociales, regular las emociones y establecer conexiones significativas con otros". Específicamente, pueden tener problemas para establecer contacto visual, interpretar expresiones faciales o gestos, compartir intereses y emociones con otros, y participar en juegos o actividades de manera coordinada con sus pares. Además, pueden experimentar desafíos en la regulación y expresión adecuada de emociones, manifestándose en comportamientos disruptivos o retraimiento social.

- b) **Desarrollo del lenguaje:** Gran cantidad de niños y niñas con TEA experimentan retrasos o dificultades en la adquisición del lenguaje, problemas para comprender y utilizar el lenguaje de manera funcional. Pueden presentar problemas para iniciar y mantener conversaciones, comprender el lenguaje figurado o sarcástico, y ajustar su lenguaje al contexto social (Paul et al., 2018). Según Tager-Flusberg y Kasari (2013), "los déficits en la comunicación son uno de los síntomas más característicos del TEA, y pueden variar desde la ausencia completa de lenguaje hasta un lenguaje estructuralmente intacto, pero con un uso pragmático deficiente". También, pueden tener dificultades con la comunicación no verbal, como la falta de gestos, expresiones faciales y contacto visual.
- c) **Desarrollo cognitivo:** El TEA puede estar asociado con fortalezas y debilidades específicas en habilidades cognitivas como la atención, la memoria, la resolución de problemas y el pensamiento abstracto. Algunas investigaciones sugieren que los niños y niñas con TEA pueden tener habilidades superiores en áreas como la percepción visual, la atención a los detalles y la memoria a largo plazo (Happé & Frith, 2020). Sin embargo, también pueden experimentar dificultades en funciones ejecutivas como la planificación, la flexibilidad cognitiva y la resolución de problemas (Geurts et al., 2014). Suelen presentar dificultades con el pensamiento abstracto y la transferencia de conocimientos.
- d) **Desarrollo sensoriomotor:** Muchos niños y niñas con TEA presentan alteraciones en el procesamiento sensorial, lo que puede manifestarse como hipersensibilidad o hiposensibilidad a estímulos visuales, auditivos, táctiles, olfativos o del gusto (Ganz et al., 2022). Esto puede conllevar a comportamientos de evitación, búsqueda de estimulación sensorial o dificultades para regular la respuesta a los estímulos sensoriales. Además, pueden experimentar dificultades en la coordinación motora, el equilibrio y la integración de información sensorial y motora, lo que afecta su capacidad para participar en actividades físicas y de juego.

2.2.4. Diagnóstico y evaluación del TEA

El diagnóstico del TEA es un proceso complejo que requiere una evaluación exhaustiva y multidisciplinaria. Ello debido a que es un trastorno del neurodesarrollo que abarca un amplio espectro de síntomas y niveles de gravedad, el diagnóstico preciso es fundamental para brindar los apoyos e intervenciones adecuados a cada individuo. Por lo

cual, el proceso de evaluación implica múltiples etapas y la participación de diferentes profesionales de la salud. Según el DSM-5-TR, "el diagnóstico del trastorno del espectro autista requiere una evaluación clínica exhaustiva por parte de un profesional clínico con experiencia en el diagnóstico del trastorno del espectro autista" (American Psychiatric Association, 2022, p. 31). Este proceso implica:

1. Entrevistas con los padres o cuidadores, mediante las cuales se recopila información detallada sobre el historial evolutivo y de desarrollo del niño, sus habilidades y comportamientos actuales, y cualquier preocupación o signo de alarma observado.
2. También hay una observación directa del niño, esta implica que un profesional capacitado observe al niño en diferentes entornos y situaciones, prestando atención a su comunicación, interacción social, patrones de comportamiento y respuestas sensoriales.
3. Se evalúan áreas como el lenguaje, las habilidades cognitivas, las habilidades motoras y el desarrollo adaptativo; para así obtener una evaluación del desarrollo integral.
4. Para la evaluación del comportamiento se utilizan herramientas estandarizadas para evaluar los síntomas y comportamientos característicos del TEA.
5. Asimismo, es esencial una evaluación médica en la cual se descarta la presencia de otras condiciones médicas o genéticas que puedan explicar los síntomas.

Para estas evaluaciones existen varias herramientas estandarizadas ampliamente utilizadas en la evaluación y diagnóstico del TEA. Algunas de las más reconocidas son:

- Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS): Una evaluación semi-estructurada que observa la comunicación, la interacción social y el juego del niño.
- Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R): Una entrevista exhaustiva con los padres o cuidadores sobre el desarrollo y comportamiento del niño.
- Childhood Autism Rating Scale (CARS): Una escala de calificación que evalúa el comportamiento y las características del autismo.

- Gilliam Autism Rating Scale (GARS): Una escala de calificación que evalúa los síntomas del TEA en diferentes áreas.

Es importante tener en cuenta que el diagnóstico del TEA no se basa en una sola prueba o herramienta, sino en una evaluación integral que considera múltiples fuentes de información y la participación de un equipo multidisciplinario que trabaja conjuntamente. Además, un diagnóstico temprano es crucial para brindar las intervenciones y apoyos adecuados de forma temprana, maximizando así el potencial de desarrollo y aprendizaje del niño.

2.3.La inclusión educativa de estudiantes con TEA

2.3.1. Importancia de la inclusión de niños y niñas con TEA

La inclusión educativa de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) es esencial para su desarrollo integral, garantizando su derecho a una educación de calidad en un entorno inclusivo, como se establece en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006). Además de ser un derecho fundamental, la inclusión tiene un impacto significativo en varios aspectos del desarrollo del estudiante, como el cognitivo, social y comunicativo. Según Lindsay et al. (2014), los niños y niñas con TEA que participan en aulas inclusivas muestran mejoras significativas en su desarrollo cognitivo, social y comunicativo a diferencia de aquellos que se encuentran en entornos segregados.

La inclusión también juega un papel crucial en el fortalecimiento de la autoestima y la confianza de los niños, ya que al sentirse aceptados y valorados en su entorno escolar, experimentan una mayor seguridad emocional. Esto es fundamental, ya que las personas con TEA suelen tener dificultades en el desarrollo de su autoestima y en la regulación emocional. Sentirse parte del grupo escolar mejora su bienestar emocional y mental, ayudando a reducir posibles sentimientos de aislamiento (Humphrey y Symes, 2013).

Además de los beneficios para los niños y niñas con TEA, la inclusión también tiene un impacto positivo en toda la comunidad educativa, ya que se fomenta el desarrollo de empatía, respeto y comprensión entre todos los miembros. Según la UNESCO (2019), esto contribuye a la creación de un ambiente escolar más inclusivo, donde se valora la diversidad y se promueve una cultura de tolerancia y equidad. De esta manera, la inclusión

educativa no solo beneficia a los estudiantes con TEA, sino que también enriquece el entorno escolar y sienta las bases para una sociedad más inclusiva y justa.

2.3.2. Retos y barreras en la inclusión de estudiantes con TEA

A pesar de los avances en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo el TEA, la plena inclusión educativa sigue enfrentando numerosos obstáculos y barreras en muchos sistemas educativos a nivel mundial. Algunos de los cuales suelen ser:

- Falta de capacitación docente: Uno de los principales desafíos es la falta de preparación y formación adecuada de los maestros y personal educativo para atender las necesidades específicas de los estudiantes con TEA. Según un estudio de Able et al. (2015), muchos docentes carecen de conocimientos sobre las características y estrategias de enseñanza efectivas para estos estudiantes, lo que dificulta una inclusión exitosa.
- Actitudes y prejuicios: A pesar de los avances, persisten actitudes negativas y prejuicios hacia los estudiantes con TEA, a veces por parte de docentes, de estudiantes o de familias. Estas actitudes pueden derivar en prácticas excluyentes y discriminatorias, así como en un clima poco acogedor para la inclusión (Humphrey y Symes, 2013).
- Falta de recursos y adaptaciones: La inclusión de estudiantes con TEA requiere recursos materiales, humanos, y adaptaciones curriculares y ambientales. Sin embargo, muchas instituciones educativas carecen de los recursos financieros y logísticos necesarios para implementar estas medidas de manera óptima (UNESCO, 2019).
- Desafíos de comunicación y socialización: Los estudiantes con TEA suelen presentar dificultades en la comunicación y las interacciones sociales, lo que puede representar un obstáculo para su plena participación e inclusión en el aula regular. Por ello, se requieren estrategias y apoyos específicos para abordar esta barrera (Lindsay et al., 2014).
- Inflexibilidad de los sistemas educativos: En algunos casos, los sistemas educativos pueden ser rígidos y resistentes al cambio, dificultando la implementación de prácticas inclusivas innovadoras y adaptadas a las necesidades de los estudiantes con TEA (Roberts y Simpson, 2016).

- Falta de colaboración y coordinación: La inclusión exitosa requiere de una gran colaboración y coordinación entre docentes, especialistas, familias y otros profesionales involucrados. Sin embargo, suelen presentarse brechas en esta coordinación, lo que afecta la calidad de la inclusión (Able et al., 2015)

Es fundamental abordar estos retos e implementar estrategias y políticas efectivas para garantizar una inclusión educativa de calidad para los estudiantes con TEA, respetando sus derechos y promoviendo su pleno desarrollo.

2.3.3. Estrategias y enfoques educativos efectivos

La inclusión efectiva de estudiantes con TEA requiere la implementación de estrategias y enfoques educativos específicos, adaptados a sus necesidades particulares. A continuación, se presentan algunas de las estrategias más efectivas basadas en la evidencia científica:

1. Intervención Conductual Intensiva Temprana (EIBI): Basada en el Análisis Conductual Aplicado (ABA), esta estrategia ha demostrado mejorar habilidades cognitivas, lingüísticas y adaptativas en pequeños con TEA (Reichow et al., 2018).
2. Enseñanza estructurada (TEACCH): El método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) se centra en la estructuración del entorno y las actividades para hacerlas más comprensibles y manejables para los estudiantes con TEA. Este enfoque ha mostrado mejoras significativas en las habilidades de comunicación y reducción de comportamientos problemáticos (Mesibov y Shea, 2010).
3. Sistemas de comunicación alternativa y aumentativa (CAA): Para los estudiantes con TEA que presentan dificultades en la comunicación verbal, los sistemas CAA, como el Picture Exchange Communication System (PECS) o dispositivos de generación de voz, pueden ser herramientas valiosas para mejorar la comunicación y reducir la frustración (Ganz et al., 2012).
4. Intervenciones basadas en pares: Estas estrategias implican la participación de compañeros neurotípicos en la enseñanza de habilidades sociales a estudiantes con TEA. Han demostrado ser efectivas para mejorar las interacciones y la inclusión social (Chang y Locke, 2016).

5. Apoyos visuales: El uso de horarios visuales, historias sociales y otras ayudas visuales puede mejorar significativamente la comprensión y el seguimiento de rutinas y expectativas en estudiantes con TEA (Knight et al., 2015).
6. Entrenamiento en habilidades sociales: Programas estructurados de entrenamiento en habilidades sociales, que enseñan comportamientos sociales apropiados, han demostrado mejorar las interacciones sociales de estudiantes con TEA (Gates et al., 2017). También se emplea el modelado en vídeo, que muestra comportamientos deseados en video y es efectivo para enseñar diversas habilidades (Bellini y Akullian, 2007).
7. Enfoques sensoriales: Debido a que muchos estudiantes con TEA experimentan diferencias en el procesamiento sensorial, las estrategias que abordan estas necesidades, como la integración sensorial o la provisión de espacios de descanso sensorial, pueden ser beneficiosas (Schaaf y Case-Smith, 2014).
8. Enfoque centrado en la familia: Involucrar activamente a las familias en el proceso educativo y de intervención puede mejorar significativamente los resultados para los estudiantes con TEA (Gabovitch y Curtin, 2009).

Es importante destacar que la efectividad de estas estrategias puede variar según las necesidades individuales de cada estudiante con TEA. Un enfoque personalizado, que combine varias de estas estrategias según sea apropiado, suele ser el más efectivo para promover la inclusión y el desarrollo integral del estudiante con TEA en el entorno educativo.

3. Desarrollo de la propuesta

3.1. Objetivos

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, en la presente Propuesta de Intervención se plantean los siguientes objetivos:

3.1.1. Objetivo general

Favorecer la inclusión educativa y el desarrollo integral de un estudiante de 5 años con TEA - Grado 1 en un aula de educación inicial regular, potenciando sus habilidades sociales, comunicativas y adaptativas.

3.1.2. Objetivos específicos

- Desarrollar habilidades de interacción social con sus compañeros, fomentando el juego cooperativo y la participación en actividades grupales estructuradas.
- Mejorar las habilidades de comunicación verbal y no verbal, potenciando la iniciación y mantenimiento de conversaciones apropiadas para su edad.
- Fortalecer la regulación emocional y sensorial, especialmente en situaciones que involucren cambios de rutina o estímulos auditivos intensos.
- Perfeccionar las habilidades de motricidad fina mediante actividades lúdicas y creativas adaptadas a sus intereses y nivel de desarrollo.
- Incrementar la autonomía en el seguimiento de instrucciones y la transición entre actividades, utilizando apoyos visuales y estrategias de anticipación.

3.2. Contextualización y destinatarios

La Propuesta de Intervención se llevará a cabo en un prestigioso colegio privado en el distrito de Santiago de Surco, en Lima, Perú. Este centro educativo se distingue por su implementación del programa del Bachillerato Internacional (IB, en adelante), ofreciendo una educación integral y de alta calidad desde el nivel inicial (3 años) hasta la secundaria. El colegio está en una de las zonas más exclusivas de Lima, caracterizada por un alto nivel socioeconómico. Las familias que conforman la comunidad educativa pertenecen, en su mayoría, a un estrato social alto, con acceso a diversos recursos educativos, culturales y económicos.

Este contexto privilegiado permite al colegio ofrecer instalaciones de primer nivel y una amplia gama de recursos. Cuenta con una infraestructura moderna y espaciosa,

diseñada para facilitar el aprendizaje, que incluye aulas equipadas con tecnología interactiva, laboratorios especializados, una extensa biblioteca, instalaciones deportivas completas y espacios dedicados a las artes. El centro también dispone de un departamento de psicopedagogía y orientación. El personal docente es altamente calificado, con formación específica en el programa IB.

La propuesta está diseñada principalmente para Alejandro, un estudiante de 5 años diagnosticado con TEA - Grado 1. Sin embargo, muchas de las estrategias y actividades beneficiarán a todo el grupo de clase, compuesto por 15 estudiantes. Alejandro presenta dificultades específicas en la socialización, especialmente con niños y niñas de su edad, mostrando preferencia por jugar solo o interactuar con niñas y adultos. Tiene sensibilidad auditiva, especialmente a ruidos fuertes, y necesita que se le repitan las instrucciones para seguirlas adecuadamente. Muestra dificultad para cambiar de actividades y enfrenta retos significativos en motricidad fina, como cortar, pegar y dibujar. Además, tiene limitaciones en el inicio y mantenimiento de conversaciones, aunque muestra mayor facilidad para socializar con adultos que con sus pares.

El grupo en general está compuesto por niños y niñas de 5 años, en su mayoría provenientes de familias con alto nivel sociocultural. Estos estudiantes han estado expuestos a un ambiente educativo estimulante y recursos variados desde temprana edad. Están familiarizados con la metodología IB y sus principios de indagación y pensamiento crítico. El grupo presenta una diversidad de habilidades, intereses y estilos de aprendizaje, lo que enriquece el ambiente de aprendizaje y ofrece oportunidades para el desarrollo de la empatía y el respeto a la diversidad.

La Propuesta de Intervención buscará aprovechar los recursos disponibles en el centro y el contexto sociocultural favorable para crear un ambiente inclusivo que beneficie no solo a Alejandro, sino a todo el alumnado. Se enfocará en promover la comprensión, el respeto a la diversidad y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en todo el grupo, utilizando estrategias que puedan ser integradas en el currículo y la filosofía del IB, el cual es un programa educativo de reconocido mundialmente que fomenta el pensamiento crítico, la mentalidad internacional y el aprendizaje holístico. Este enfoque del IB hace énfasis en la formación integral del estudiante y la conciencia global, proporcionando un marco ideal para implementar estrategias inclusivas que beneficien a todos los estudiantes.

3.3. Competencias y contenidos básicos

El programa de intervención se ha diseñado para desarrollar un conjunto integral de competencias clave, alineadas con los objetivos planteados. Entre las competencias principales, destaca la competencia social y ciudadana, trabajada a través de actividades que promueven la interacción social, la empatía y la cooperación en grupo. Esto se logra con dinámicas grupales y actividades colaborativas en los bloques de “Trabajo en comunidad” y “Exploración emocional y sensorial”.

La competencia comunicativa se fomenta mediante el desarrollo de habilidades de expresión verbal y no verbal. Estas se trabajan especialmente en el bloque de “Lenguaje a través de la exploración sensorial”, donde Alejandro y sus compañeros exploran formas alternativas de comunicación a través de actividades sensoriales y narrativas, fortaleciendo así la interacción grupal y la expresión de ideas y emociones.

La competencia de autonomía e iniciativa personal es fundamental para el desarrollo de la autorregulación emocional y sensorial de Alejandro, que se potencia en el bloque de “Exploración emocional y sensorial”. Aquí se implementan técnicas de mindfulness, así como actividades de gestión emocional para fomentar la capacidad de adaptación ante cambios y desafíos cotidianos.

La competencia artística se fortalece en el bloque de “Expresión libre y creativa”, donde los estudiantes exploran diversas formas de arte, como la pintura, el modelado y el uso de materiales naturales para expresar su creatividad. Esto no solo permite la expresión emocional de manera libre, sino que también impulsa la creatividad y el autoconocimiento.

La competencia en motricidad fina y gruesa se aborda en el bloque de “Movimiento para el desarrollo integral”, en el cual se llevan a cabo actividades de movimiento que estimulan la coordinación, la fuerza y la flexibilidad física de los niños. Estos ejercicios ayudan a Alejandro a mejorar su control corporal y su desarrollo integral.

Los contenidos del programa se organizan en seis bloques temáticos, implementados transversalmente en las actividades de cada sesión:

- Expresión libre y creativa: Promueve la expresión artística a través de diversos medios como la pintura, el modelado y el trabajo con materiales naturales.

- Exploración del entorno natural: Fomenta el respeto y la curiosidad hacia el ambiente mediante actividades de observación y recolección de elementos naturales.
- Lenguaje a través de la exploración sensorial: Desarrolla habilidades de comunicación y lenguaje utilizando la exploración sensorial y técnicas de narración.
- Movimiento para el desarrollo integral: Estimula el desarrollo físico y motor mediante actividades de movimiento que promueven el control corporal y la coordinación.
- Trabajo en comunidad: Refuerza el aprendizaje colaborativo y la empatía a través de juegos y proyectos grupales.
- Exploración emocional y sensorial: Ayuda en la autorregulación y gestión emocional mediante actividades que permiten identificar y expresar emociones.

Es importante destacar que este programa busca integrar los intereses específicos de Alejandro y sus compañeros, promoviendo un ambiente inclusivo y estimulante para todos los estudiantes del aula. La flexibilidad en la aplicación de estos contenidos permitirá adaptarlos a las necesidades individuales y grupales, asegurando una experiencia educativa enriquecedora y significativa para cada niño.

3.4. Metodología

La metodología de esta Propuesta de Intervención se ha diseñado para atender las necesidades específicas de Alejandro, al tiempo que se beneficia a todo el grupo de clase. Se ha optado por un enfoque diversificado que combina diversas estrategias pedagógicas adaptadas al contexto de un aula de educación inicial en un colegio que implementa el programa del IB.

La metodología de esta propuesta de intervención se fundamenta en el uso de metodologías activas, que sitúan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y le otorgan un rol activo en su propio desarrollo. Estas metodologías son particularmente beneficiosas en el contexto de la educación inclusiva, ya que fomentan la autonomía, la creatividad, la interacción social y el pensamiento crítico. Para estudiantes con necesidades educativas especiales, como Alejandro, el uso de metodologías activas permite una mayor adaptación a sus intereses y fortalezas, facilitando así su participación e integración en el aula.

La Propuesta de Intervención se basa en una combinación de metodologías activas, que se integran de manera coherente con los bloques de contenido y competencias trabajadas en las sesiones. Estas incluyen el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP, en adelante), el trabajo cooperativo, la gamificación y el uso de apoyos visuales. Cada una contribuye a cumplir los objetivos de inclusión y desarrollo integral, favoreciendo el aprendizaje de todos en el aula.

El ABP constituye uno de los pilares metodológicos de esta propuesta. Esta estrategia permite a los niños y niñas explorar temas de su interés de manera profunda y significativa, fomentando la indagación y el pensamiento crítico. Los proyectos se diseñarán teniendo en cuenta los intereses particulares de Alejandro y los demás, promoviendo la inclusión y el respeto a la diversidad. Además, ofrece múltiples oportunidades para la socialización y la cooperación, al involucrar a los estudiantes en proyectos grupales.

El trabajo cooperativo y colaborativo se implementará de forma estructurada para fomentar la interacción social y el desarrollo de habilidades comunicativas. Este enfoque fortalece las habilidades de comunicación y cohesión grupal, aspectos esenciales en el desarrollo social de Alejandro y sus compañeros y compañeras.

La gamificación incorpora elementos para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. En sesiones como “Creación de cuentos” y “Juegos cooperativos”, se utilizan dinámicas lúdicas que ayudan a Alejandro a mantenerse interesado y a participar de manera activa. La gamificación también permite que las actividades sean más atractivas, incentivando el aprendizaje a través del juego y permitiendo que cada niño avance a su propio ritmo.

Para facilitar la comprensión y el seguimiento de las actividades, se utilizan recursos visuales como horarios, pictogramas y materiales táctiles. Estos apoyos son esenciales para Alejandro, ya que le brindan una estructura visual clara de las actividades, lo que mejora su autonomía y su capacidad de anticipar cambios en la rutina. Asimismo, los materiales sensoriales permiten que Alejandro y sus compañeros desarrollen habilidades de autorregulación y concentración, aspectos clave para su desarrollo emocional.

La tutoría entre iguales se implementa mediante la asignación de compañeros tutores para Alejandro en actividades específicas. Por ejemplo, durante las sesiones de “Manualidades cooperativas” y “Juegos de patio”, los compañeros tutores proporcionan

un apoyo adicional a Alejandro, ayudándole a participar en el grupo y a seguir las instrucciones de cada actividad. La tutoría entre iguales no solo apoya a Alejandro en su aprendizaje, sino que también fomenta la empatía y la responsabilidad en los demás.

La propuesta incluye numerosas actividades de exploración y creatividad que permiten a los niños aprender a través de la experiencia directa. Este enfoque vivencial y creativo facilita que Alejandro participe de manera activa y significativa, aprovechando sus intereses y fortaleciendo sus habilidades motrices y sensoriales.

El arte y la expresión creativa serán elementos centrales en la metodología. Se utilizarán técnicas de arte terapia, música, movimiento y teatro para el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y emocionales. Estas actividades se diseñarán para ser inclusivas y adaptables a las diferentes capacidades y preferencias sensoriales de los estudiantes.

Finalmente, se adoptará un enfoque de enseñanza diferenciada, reconociendo y adaptándose a los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales de cada estudiante. Esto implica ofrecer múltiples formas de presentar la información, diversas opciones para la acción y la expresión, y variadas maneras de involucrar a los estudiantes, siguiendo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Esta combinación de estrategias metodológicas busca crear un ambiente de aprendizaje rico, inclusivo y estimulante que no solo apoye el desarrollo de Alejandro, sino que también enriquezca la experiencia educativa de todos los estudiantes del aula, aprovechando al máximo los recursos y el contexto privilegiado del centro educativo.

3.5. Infraestructura

La implementación de esta Propuesta de Intervención se llevará a cabo en diversas aulas del centro educativo de Alejandro, aprovechando la infraestructura y los recursos que ofrece el colegio privado. El aula principal es un espacio amplio y luminoso, lo cual permite una distribución flexible del mobiliario y la creación de diferentes áreas de trabajo y juego.

El mobiliario del aula es modular y adaptable, permitiendo modificaciones en la distribución que se adapten a los diferentes tipos de actividades. En el aula se cuentan con mesas y sillas adecuadas para niños y niñas de 5 años, así como una alfombra y cojines para actividades en el suelo. El aula está equipada con estanterías accesibles para los niños

y niñas, donde se almacenan materiales didácticos y juegos educativos. También se cuenta con una pizarra interactiva y chromebooks para cada estudiante, estos recursos tecnológicos se utilizarán para implementar actividades interactivas.

Asimismo, se hará uso de la sala de psicomotricidad, equipada con colchonetas, pelotas, túneles y otros materiales para el desarrollo motor grueso y fino. El huerto escolar también será un espacio valioso, donde los niños y niñas podrán participar en actividades de jardinería sensorial y aprendizaje basado en la naturaleza.

En cuanto a los recursos humanos, la propuesta requiere un equipo multidisciplinario. Este equipo estará compuesto por el docente principal del aula, de preferencia con experiencia en educación inclusiva. Se contará también con un docente de aula, que servirá como personal de apoyo para facilitar la implementación de actividades y brindar atención individualizada cuando sea necesario. Un especialista del departamento de psicopedagogía del colegio supervisará la implementación de la propuesta y proporcionará apoyo especializado.

En cuanto a su implementación se integra dentro de la asignación regular que el centro destina a la renovación y mantenimiento de recursos educativos. Esta estrategia permite una ejecución sostenible del programa, sin requerir inversiones extraordinarias significativas.

La combinación de la infraestructura, los recursos tecnológicos y el personal calificado proporciona un entorno ideal para la implementación exitosa de este programa de intervención, diseñado para promover la inclusión y el desarrollo integral de Alejandro y sus compañeros.

3.6. Materiales didácticos

Para el desarrollo del programa de intervención se emplearán diversos materiales, algunos de ellos son: cartulinas, pinturas, pinceles, papeles de colores, elementos decorativos (pompones, botones, lentejuelas, escarcha, limpiapipas, etc.), mandiles, plastilina, silicona fría, elementos naturales (hojas secas, flores, ramas, semillas, tierra, etc.), toallitas húmedas, cinta de papel, cintas de tela de colores, telas, pañuelos de colores, elementos de jardinería, alfombra, bandejas, plumones, letras de lija, carteles y tarjetas de apoyo visual, arena cinética, tijeras, bloques de madera, paracaídas gigante, pelotas, medias, teatrín de cartón, botellas recicladas, entre otros.

3.7. Sesiones de trabajo

Tabla 3

Evaluación Inicial

Título	Evaluación inicial
Objetivo	Evaluar las habilidades de desarrollo de Alejandro en las áreas de comunicación, habilidades sociales, vida diaria y motricidad, así como obtener una comprensión de las expectativas y percepciones de sus padres sobre su desarrollo y necesidades.
Competencias	Disposición para interactuar y completar las evaluaciones propuestas.
Desarrollo	El profesional en psicopedagogía comienza la sesión presentándose a los padres y a Alejandro, para luego solicitar la autorización y el consentimiento de ellos para poder evaluar y trabajar con Alejandro las áreas correspondientes a lo largo del programa de intervención. Luego de contar con su consentimiento, se solicita a los padres que se retiren del aula para comenzar la evaluación de Alejandro con “Battelle Developmental Inventory, Second Edition (BDI-2)”. Finalizada la evaluación con Alejandro, se invita a los padres a ingresar para aplicar la “Escala de Desarrollo de Vineland”. Ambas pruebas ayudarán a reconocer específicamente las necesidades de Alejandro y las expectativas de sus padres.
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía, padres de familia
Recursos materiales	Test: “Battelle Developmental Inventory, Second Edition (BDI-2)” y “Escala de Desarrollo de Vineland”
Recursos espaciales	Aula iluminada, mesa y silla
Duración	90 minutos
Criterio de evaluación	Aplicación adecuada de las pruebas estandarizadas al niño y a sus padres, logrando identificar un perfil preliminar de las necesidades y áreas de desarrollo de Alejandro, así como las expectativas de los padres respecto a la intervención.

Nota. Elaboración propia

Tabla 4

Sesión 1 "Las estaciones del año"

Título	Las estaciones del año
Objetivo	Fomentar la interacción social y la cooperación a través del arte colaborativo, desarrollando habilidades de expresión creativa.
Competencias	Fortalecer la capacidad de trabajar en equipo, respetando turnos y la toma de decisiones compartida.
Desarrollo	Se explicará a los niños y niñas que van a trabajar juntos para crear un "mural de las estaciones del año". Cada grupo se encargará de una estación diferente (primavera, verano, otoño, invierno) y elegirá qué elementos usar para representarla (como hojas caídas para el otoño o flores para la primavera) utilizando diferentes

	<p>materiales artísticos</p> <p>Alejandro, junto con su grupo, recibirá instrucciones claras sobre qué estación representa su parte del mural. Se les pedirá que piensen en los colores y las formas que asocian con esa estación. Los niños y niñas deben comunicarse entre ellos para decidir quién dibuja qué elementos, promoviendo la discusión y el trabajo en equipo.</p> <p>El profesional en psicopedagogía y la maestra guiarán a los niños y niñas para que colaboren entre sí, usando frases como "¿Qué opinas de los colores que está usando tu compañero?", "¿Cómo podrían trabajar juntos para hacer las hojas más grandes?", etc. Alejandro será motivado a expresar sus ideas y sentimientos mientras participa activamente en las decisiones de grupo y la actividad en general.</p> <p>Al concluir, cada grupo presentará su sección del mural explicando cómo se organizaron y explicando los elementos que han creado.</p>
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía, docente de aula.
Recursos materiales	Cartulina blanca grande, pinturas, pinceles, papeles de colores, limpiapiipas, botones, pompones, plastilina, mandiles protectores, silicona fría.
Recursos espaciales	Aula iluminada, mesa y silla a la altura de los niños y niñas
Duración	45 minutos
Criterio de evaluación	Participación activa de Alejandro en la actividad colaborativa, capacidad para comunicar ideas y decisiones dentro de su grupo, y uso adecuado de materiales artísticos para representar la estación asignada.

Nota. Elaboración propia

Tabla 5

Sesión 2 "El bosque de las emociones"

Título	El bosque de las emociones
Objetivo	Mejorar las habilidades de comunicación no verbal y de expresión emocional mediante la creación de máscaras utilizando materiales naturales.
Competencias	Desarrollar la motricidad fina y la creatividad, mientras se fomenta la autoconfianza y la capacidad de expresar emociones de manera no verbal.
Desarrollo	<p>El profesional en psicopedagogía explicará que crearán máscaras utilizando materiales naturales que represente una emoción. Se les presentará la historia de "El bosque de las emociones" (Ver Anexo A) donde los personajes usan máscaras para mostrar cómo se sienten.</p> <p>Los niños y niñas elegirán una emoción que les gustaría representar en su máscara. Cada uno tendrá la oportunidad de seleccionar los materiales que desea usar, considerando colores y texturas para representar esa emoción.</p> <p>Mientras crean sus máscaras, se fomentará la cooperación invitándolos a compartir ideas y materiales entre ellos ("¿Cómo</p>

	<p>podríamos usar estas semillas para mostrar sorpresa?", "¿Qué emoción quieres que represente tu máscara?"). Se alentará a Alejandro a compartir sus ideas y recibir comentarios positivos de sus compañeros.</p> <p>Una vez terminadas las máscaras, se llevará a cabo una pequeña dramatización en la que cada niño podrá usar su máscara y representará la emoción elegida, mientras los demás adivinan de qué emoción se trata. Se fomentará la observación y la empatía al explorar cómo los gestos y las posturas acompañan la emoción que expresa la máscara.</p>
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía, docente de aula.
Recursos materiales	Cartulinas, hojas secas, ramitas, semillas, botones, silicona fría, tijeras, cinta adhesiva, mandiles protectores, toallitas húmedas, una caja de "emojis" con diferentes expresiones para inspiración
Recursos espaciales	Aula iluminada, amplia y con mesas y sillas a la altura de los niños y niñas
Duración	45 minutos
Criterio de evaluación	Participación de Alejandro en la creación de la máscara, capacidad para elegir materiales y dramatización de la emoción de forma no verbal.

Nota. Elaboración propia

Tabla 6

Sesión 3 "Bailando con mis emociones"

Título	Bailando con mis emociones
Objetivo	Fomentar la expresión emocional y el reconocimiento de emociones en uno mismo y en los demás a través del movimiento corporal y la danza.
Competencias	Desarrollar habilidades de comunicación no verbal, coordinación motriz gruesa y empatía emocional al interpretar y reconocer emociones a través de la danza.
Desarrollo	Comenzaremos con un breve repaso de la historia de "El Bosque de las Emociones" y se preguntará a los niños y niñas cómo creen que se movería cada personaje según su emoción. Todos realizarán una serie de movimientos de calentamiento suave al ritmo de música tranquila. Esto incluirá estiramientos y ejercicios de respiración profunda, inspirados en el método Montessori, para ayudarlos a concentrarse en su cuerpo y en cómo se sienten. El profesional en psicopedagogía y la maestra de aula presentarán diferentes canciones que evocan distintas emociones (Ver Anexo B). Cada niño tendrá un pañuelo de color que representa una emoción. Serán invitados a escuchar la música y moverse libremente por el aula, explorando cómo sus cuerpos quieren moverse con cada emoción. Por ejemplo, con una música alegre, pueden saltar o girar; con una música triste, pueden caminar lentamente o encorvarse. Luego se llamará a un niño para que salga al frente y los demás intentarán imitarlo, cambiando de líder cada cierto tiempo. Los niños y niñas compartirán qué emoción disfrutaron más bailar y

	cómo se sintieron al hacerlo. Se finaliza con un "baile libre", donde eligen su emoción favorita y todos bailan juntos.
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía, docente de aula.
Recursos materiales	Pañuelos de colores (que representan emociones), equipo de música, diferentes canciones que evoquen emociones (alegría, tristeza, calma, energía), alfombra de baile o área despejada en el aula.
Recursos espaciales	Aula amplia con suficiente espacio para bailar y moverse libremente
Duración	45 minutos
Criterio de evaluación	Participación activa de Alejandro en el baile, capacidad para expresar diferentes emociones a través del movimiento, y demostrar empatía al reconocer las emociones de los demás.

Nota. Elaboración propia

Tabla 7

Sesión 4 "Observamos y creamos con naturaleza"

Título	Observamos y creamos con naturaleza
Objetivo	Fomentar el contacto directo con la naturaleza a través de la observación consciente, la recolección de elementos naturales y la creación de arte efímero, cultivando el respeto por el entorno natural.
Competencias	Desarrollar observación consciente, creatividad, respeto por la naturaleza, y trabajo colaborativo mediante materiales naturales.
Desarrollo	<p>Se explicará a los niños y niñas que hoy harán una excursión al parque, donde observarán de cerca la naturaleza y recogerán materiales como hojas, ramas, piedras y flores caídas. Se les animará a explorar el entorno con calma, a usar todos sus sentidos, y a respetar las plantas y animales que encuentren. Alejandro recibirá instrucciones visuales y verbales para asegurarse de que entienda el propósito de la excursión.</p> <p>Los niños y niñas caminarán en pequeños grupos por el parque, guiados por los profesionales. Se les proporcionarán pequeñas cestas para recolectar los elementos naturales que encuentren en el suelo. Se les recordará que no deben arrancar las plantas o flores, sino recolectar solo lo que ya esté en el suelo. Alejandro será acompañado de cerca para ayudarlo a identificar y recoger elementos que le interesen.</p> <p>Se les pedirá que cierren los ojos durante unos momentos y que se concentren en los sonidos del parque: los pájaros, el viento, el agua, y cualquier otro sonido natural. Esta pequeña actividad los ayudará a conectar con el entorno y a usar sus sentidos. Alejandro participará en esta actividad de manera guiada, con apoyo verbal.</p> <p>De regreso en el aula, trabajarán en grupos pequeños para crear obras de arte efímero utilizando los materiales que recolectaron en una cartulina blanca para organizar sus materiales y crear diseños únicos. Una vez terminadas las creaciones, podrán caminar por el aula para observar el trabajo de los demás. Se les preguntará cómo se sintieron al crear con elementos naturales y qué descubrieron durante la excursión.</p>
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía, docente de aula.

Recursos materiales	Cestas pequeñas para recolectar elementos naturales, cartulinas blancas.
Recursos espaciales	Parque cercano para la excursión y el aula para crear las obras de arte.
Duración	60 minutos
Criterio de evaluación	Participación activa de Alejandro en la recolección y creación de arte efímero, su capacidad para observar y explorar el entorno, y su interacción colaborativa con sus compañeros durante el proceso creativo.

Nota. Elaboración propia

Tabla 8

Sesión 5 "Plantar y cuidar plantas"

Título	Plantar y cuidar plantas
Objetivo	Fomentar en el respeto por la naturaleza, la responsabilidad y la paciencia a través de la plantación y el cuidado del huerto.
Competencias	Desarrollar habilidades motoras finas, responsabilidad, respeto por la naturaleza y la comprensión del ciclo de vida de las plantas.
Desarrollo	<p>El profesional en psicopedagogía explicará a los niños y niñas que hoy comenzarán un proyecto especial: la creación de su propio huerto. Se les enseñará que el cuidado de las plantas requiere responsabilidad, paciencia y mucha atención. Alejandro recibirá instrucciones claras y visuales sobre el proceso de plantación y el cuidado que requerirá su planta a lo largo del tiempo.</p> <p>Recibirán pequeñas macetas, tierra y semillas de plantas fáciles de cultivar (tomillo, lechuga, zanahoria y albahaca). Cada niño tendrá su propia maceta, pero trabajarán en grupo para llenar las macetas con tierra utilizando palas pequeñas. Alejandro podrá participar en esta actividad con asistencia si necesita apoyo en las habilidades motoras finas.</p> <p>Cada uno recibirá algunas semillas para plantar en su maceta. Se les explicará cómo colocar las semillas en la tierra, cubrirlas y regarlas. La maestra les recordará que, para que las plantas crezcan, necesitan agua, luz solar y cuidado. Alejandro recibirá apoyo visual y verbal para realizar esta tarea de manera autónoma.</p> <p>La maestra les explicará a los niños y niñas que deben cuidar sus plantas todos los días: regarlas, asegurarse de que tengan suficiente luz y observar su crecimiento. Se organizará un sistema para que se turnen en el cuidado del huerto, lo que fomentará su sentido de responsabilidad. Alejandro participará en el cuidado de su planta con un calendario visual (Ver Anexo C) que le ayudará a recordar cuándo debe regarla.</p> <p>La maestra reunirá a los niños y niñas para reflexionar sobre lo que han aprendido hasta ahora sobre las plantas y su cuidado. Se les preguntará cómo creen que las plantas crecerán y qué se necesita para que crezcan fuertes y sanas. Alejandro será invitado a compartir cómo se siente sobre el proyecto y su experiencia plantando y decorando su maceta.</p>

Recursos personales	Profesional en psicopedagogía, docente de aula.
Recursos materiales	Macetas pequeñas, tierra, palas pequeñas, semillas (lechuga, tomillo, zanahoria y albahaca), regaderas, calendario visual para regar.
Recursos espaciales	Huerto de la escuela con un espacio adecuado para organizar las macetas y las herramientas.
Duración	45 minutos
Criterio de evaluación	Participación activa de Alejandro en la plantación, su capacidad para seguir los pasos del proceso y su disposición para asumir la responsabilidad de cuidar su planta.

Nota. Elaboración propia

Tabla 9

Sesión 6 "Exploración sensorial"

Título	Exploración sensorial
Objetivo	Estimular los sentidos de Alejandro y sus compañeros mediante la exploración táctil, visual y olfativa de diversos elementos naturales, fomentando el respeto y la curiosidad por el entorno natural.
Competencias	Desarrollar habilidades sensoriales, motricidad fina, concentración, observación y apreciación de la naturaleza.
Desarrollo	<p>Se explicará que en esta sesión los niños y niñas van a explorar la naturaleza de una manera diferente, usando sus sentidos para tocar, oler y observar diversos elementos naturales.</p> <p>El profesional en psicopedagogía preparará varias bandejas sensoriales que contengan diferentes elementos naturales, como hojas secas, flores, piedras, ramas, conchas marinas con arena y tierra. Cada bandeja tendrá un enfoque sensorial distinto (texturas, olores, colores).</p> <p>Los niños y niñas podrán rotar entre las bandejas en pequeños grupos, tocando y explorando cada uno de los elementos. Se les invitará a tocar las hojas y flores, a olerlas, a observar las diferentes formas y texturas de las piedras y ramas. La maestra animará a Alejandro a describir con sus propias palabras cómo se sienten y qué huelen los elementos. Esta actividad permitirá trabajar la conciencia sensorial de Alejandro, ayudándole a concentrarse en las sensaciones táctiles y olfativas.</p> <p>Tras la exploración sensorial, se les pedirá a los niños y niñas que creen una pequeña composición de arte natural, utilizando los elementos que más les hayan gustado. Cada niño podrá elegir las hojas, flores o piedras que prefiera, y colocarlas en una hoja para hacer una obra de arte. Alejandro podrá diseñar su propia composición trabajando así su motricidad fina y creatividad, con apoyo en caso lo requiera.</p> <p>Al final, se reunirá a los niños y niñas para que compartan sus impresiones y hablen sobre sus obras de arte. Se les preguntará cómo les hizo sentir la actividad y qué aprendieron sobre la naturaleza.</p>
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía, docente de aula.

Recursos materiales	Bandejas sensoriales, hojas, flores, piedras, ramas, conchas marinas, arena, tierra, cartulinas para las composiciones de arte, silicona fría,
Recursos espaciales	Aula amplia con mesas y sillas.
Duración	45 minutos
Criterio de evaluación	Participación de Alejandro en la exploración de los elementos sensoriales, su capacidad para expresar sensaciones y la creación de su composición artística

Nota. Elaboración propia

Tabla 10

Sesión 7 "Creación de cuentos"

Título	Creación de cuentos
Objetivo	Fomentar la creatividad, la expresión verbal y el trabajo en equipo mediante la creación de cuentos en grupo utilizando tarjetas de cuentos. Desarrollar habilidades lingüísticas y narrativas en Alejandro, promoviendo la interacción social.
Competencias	Desarrollo de habilidades lingüísticas, cooperación, creatividad, imaginación, comunicación verbal y estructuración de ideas.
Desarrollo	<p>Se les explicará a los niños y niñas que hoy crearán una historia en grupo usando tarjetas de cuentos. Se muestran tarjetas que contienen imágenes sencillas y evocadoras (como animales, objetos, paisajes) para ayudar a los niños y niñas a construir una narrativa.</p> <p>Se comienza colocando varias tarjetas con diferentes imágenes en el centro de la alfombra. Cada uno podrá elegir una tarjeta de manera rotativa y cada tarjeta seleccionada será el punto de partida para una parte de la historia.</p> <p>Después de que cada niño elija una tarjeta, la maestra comenzará a guiar la creación de la historia. Un niño comenzará contando una parte de la historia basada en la tarjeta que ha elegido y los demás continuarán la historia, conectando las ideas y añadiendo nuevos elementos. Alejandro podrá participar verbalizando pequeñas frases, aportando ideas visuales o eligiendo palabras claves con la ayuda de sus compañeros.</p> <p>Para ayudar a Alejandro a mantener la atención y contribuir a la historia, se puede apoyar en pictogramas y elementos visuales adicionales que lo guíen. Si Alejandro prefiere, puede ayudar a organizar las tarjetas en secuencia lógica, trabajando la estructura narrativa desde lo visual.</p> <p>Una vez que hayan contribuido a la historia, el profesional repasará la secuencia del cuento creada. Alejandro podrá ayudar a reorganizar las tarjetas si alguna no sigue el orden que los niños y niñas propusieron.</p> <p>Para finalizar, los niños y niñas podrán dibujar la escena del cuento colaborativo que ellos crearon, para luego juntar todos los dibujos y que tengan un libro de su propio cuento.</p>
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía, docente de aula.

Recursos materiales	Tarjetas de cuentos con imágenes de objetos, animales, paisajes, personas; tarjetas visuales para apoyar a Alejandro; hojas y plumones.
Recursos espaciales	Aula amplia y silenciosa con alfombra
Duración	45 minutos
Criterio de evaluación	Participación de Alejandro en la elección de tarjetas, su contribución verbal o visual a la historia y su capacidad para interactuar con sus compañeros durante la actividad.

Nota. Elaboración propia

Tabla 11

Sesión 8 “El jardín de las sensaciones”

Título	El jardín de las sensaciones
Objetivo	Identificar, gestionar y regular sus respuestas emocionales y sensoriales frente a diferentes estímulos táctiles, promoviendo la calma y la autogestión en situaciones nuevas o inesperadas.
Competencias	Desarrollar la tolerancia a diferentes estímulos táctiles, así como la capacidad de reconocer y comunicar las sensaciones físicas y emocionales relacionadas.
Desarrollo	<p>Se comienza mostrando las letras de lija (Ver Anexo D) y explicando cómo se sienten al tocarlas y cómo se usan para aprender a trazar letras y formar palabras. Cada niño recibirá una letra para explorar, tocándola y siguiendo los trazos correctamente. La maestra guiará el trazado de vocales con el dedo índice y les pedirá pensar en palabras que empiecen con la letra de su tarjeta. Alejandro trabajará con una vocal simple, identificando palabras con ayuda de imágenes</p> <p>Los niños y niñas, trabajando en pequeños grupos, utilizarán las letras de lija para formar palabras simples. La maestra los animará a identificar los sonidos y combinarlos para formar palabras. Alejandro podrá participar con la ayuda de sus compañeros, utilizando un tablero de imágenes y letras para guiarse.</p> <p>Antes de finalizar se les entregarán bandejas planas con harina, para que cada uno pueda realizar los trazos igual que en las letras de lija. Se concluye un breve juego de palabras donde los niños y niñas se turnarán para pensar en palabras que rimen con las que han formado. Alejandro podrá participar verbalmente o señalando imágenes que representen palabras que rimen.</p>
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía, docente de aula.
Recursos materiales	Letras de lija, tarjetas con imágenes que representen palabras simples, tablero visual de apoyo, bandejas, harina.
Recursos espaciales	Aula amplia e iluminada, con mesas y sillas
Duración	45 minutos
Criterio de evaluación	Observación de la capacidad de Alejandro para trazar letras, su participación en la formación de palabras y su nivel de interacción con los compañeros durante el juego de palabras.

Nota. Elaboración propia

Tabla 12

Sesión 9 "Libros sensoriales"

Título	Libros sensoriales
Objetivo	Fomentar la creatividad, la motricidad fina y la exploración sensorial de Alejandro a través de la creación de un libro con diferentes texturas y materiales.
Competencias	Desarrollar la coordinación óculo-manual, la percepción sensorial y la capacidad creativa de Alejandro al interactuar con diversos materiales. Fomentar la concentración y la autoexpresión a través de la elaboración artística.
Desarrollo	<p>La sesión comienza con una breve explicación sobre qué es un libro sensorial (Ver Anexo E), utilizando ejemplos de libros que contienen diferentes texturas y elementos. Alejandro tendrá la oportunidad de explorar estos libros, tocando las páginas y describiendo sus sensaciones. El profesional en psicopedagogía le hará preguntas: “¿Cómo se siente esta tela? ¿Es suave o áspera?”, para activar su percepción sensorial y se le explicará que, durante la sesión, creará su propio libro sensorial.</p> <p>Alejandro recibirá diversos materiales y se le animará a elegir los que más le gusten para crear diferentes páginas sensoriales en su libro.</p> <p>Una vez que Alejandro haya elegido sus materiales, comenzará a diseñar cada página. Se le dará silicona fría, tijeras y otros materiales para ensamblar sus creaciones. El profesional lo guiará paso a paso, ayudándolo cuando sea necesario, pero permitiendo que él lidere el proceso creativo. En las páginas, Alejandro podrá crear escenas simples o diseños abstractos, mientras explora con los diferentes materiales.</p> <p>Cuando las páginas estén completas, se le ayudará a unir las con velcro, lo que le permitirá agregar o quitar páginas en el futuro.</p> <p>Al terminar el libro, Alejandro presentará su creación y explicará qué materiales utilizó en cada página y cómo se sintió al tocarlos. El profesional en psicopedagogía le preguntará: “¿Cuál fue tu textura favorita? ¿Por qué te gustó?”. Además, tratará de narrar un cuento a través de las páginas que ha creado.</p>
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía
Recursos materiales	Hojas de fieltro, telas con diferentes texturas (algodón, lana, terciopelo), cintas, botones, silicona fría, velcro, tijeras, plumones textiles, y otros materiales decorativos.
Recursos espaciales	Aula iluminada con mesa amplia y sillas
Duración	45 minutos
Criterio de evaluación	Se evaluará la capacidad de Alejandro para seleccionar y manipular los materiales, su creatividad en la elaboración de las páginas y su participación en el proceso y las texturas usadas. También se valorará su nivel de concentración y motivación durante la actividad.

Nota. Elaboración propia

Tabla 13

Sesión 10 "Árbol de las estaciones"

Título	Árbol de las estaciones
Objetivo	Fortalecer la motricidad gruesa y fina de Alejandro mediante la danza con pañuelos y la pintura sensorial con los dedos para representar las estaciones del año.
Competencias	Desarrollar la coordinación motora, la expresión corporal y la precisión manual mediante el baile y la pintura táctil.
Desarrollo	<p>Alejandro escuchará una canción sobre las estaciones del año (Ver Anexo F). El docente de danza le ofrecerá pañuelos de colores y le enseñará a moverlos al ritmo de la música, asociando cada estación con movimientos amplios y libres que representen las diferentes estaciones (movimientos suaves para la primavera, enérgicos para el verano, lentos para el otoño, y pequeños para el invierno).</p> <p>Juntos realizarán una pequeña danza con los pañuelos, explorando movimientos de motricidad gruesa que involucran brazos, manos y el cuerpo en general. Se le animará a experimentar con los pañuelos para que fluyan al ritmo de la música.</p> <p>Después de la danza, Alejandro pasará a la mesa de trabajo, donde se encontrará con el dibujo de un árbol en cartulina. Con ayuda del profesional en psicopedagogía y utilizando sus dedos y pinturas de colores, Alejandro empezará a crear las hojas y detalles del árbol para representar las cuatro estaciones del año. Se le guiará para usar colores y movimientos específicos en la pintura con los dedos.</p> <p>Al finalizar la sesión, Alejandro observará su trabajo y comentará sobre las sensaciones que experimentó tanto durante la danza como durante la pintura. El profesional en psicopedagogía le preguntará sobre los colores y texturas que usó y cómo los movimientos con los pañuelos se relacionaron con los colores que eligió para las estaciones.</p>
Recursos personales	El profesional en psicopedagogía y docente de danza
Recursos materiales	Pañuelos de colores, canción de las estaciones del año, cartulina con el dibujo del árbol, pinturas de dedos no tóxicas en varios colores, mandil toallitas húmedas para la limpieza.
Recursos espaciales	Aula amplia, iluminada, con mesa y silla
Duración	45 minutos
Criterio de evaluación	Capacidad de Alejandro para seguir el ritmo y los movimientos durante la danza, y para manipular los colores y texturas durante la actividad de pintura con los dedos. Se valorará también su participación en la reflexión final.

Nota. Elaboración propia

Tabla 14

Sesión 11 "Yoga"

Título	Yoga
---------------	------

Objetivo	Fomentar la calma, la concentración y la conciencia corporal a través de posturas de yoga adaptadas para niños y niñas, promoviendo la autorregulación emocional y el bienestar integral.
Competencias	Desarrollar la conciencia corporal, la coordinación motriz y la regulación emocional mediante movimientos y posturas de yoga.
Desarrollo	<p>La sesión inicia con música suave de fondo mientras el profesional de mindfulness muestra a Alejandro el mat de yoga para que se siente cómodamente. Juntos realizan una actividad de transición con pañuelos de colores, moviéndolos al ritmo de la música para conectar con el cuerpo y prepararse para las posturas de yoga.</p> <p>Luego, se introducen posturas de yoga sencillas como "la montaña", "el árbol" y "el perro mirando hacia abajo", cada una acompañada por una tarjeta (Ver Anexo G) que muestra la posición y cómo realizarla. El profesional guía a Alejandro suavemente, permitiéndole realizar los movimientos a su propio ritmo, como mantener el equilibrio y seguir las instrucciones. Se le anima a respirar profundamente y mantener cada postura durante unos segundos para relajarse y concentrarse.</p> <p>Se alternan las posturas para trabajar la motricidad gruesa y fina. Alejandro puede elegir su postura favorita al final y mostrarla, fomentando su autonomía y participación activa. Finalmente, Alejandro se recuesta en su mat en la postura del "niño" mientras el profesional lo guía a través de una breve visualización de un lugar tranquilo, como una playa o un bosque, promoviendo un estado de calma y seguridad.</p>
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía y profesional de Mindfulness
Recursos materiales	Mat de yoga, pañuelos de colores, tarjetas con posturas de yoga, música relajante, parlante.
Recursos espaciales	Aula amplia, iluminada y silenciosa
Duración	40 minutos
Criterio de evaluación	Se observará la capacidad de Alejandro para realizar las posturas de yoga con apoyo visual, para mantener la concentración durante la sesión, y su disposición para participar en la visualización final. Se valorará también su nivel de relajación y regulación emocional al concluir la actividad.

Nota. Elaboración propia

Tabla 15

Sesión 12 "Danza libre"

Título	Danza libre
Objetivo	Fomentar la expresión libre, el equilibrio y la coordinación motora a través de la danza y los ejercicios de movimiento guiado.
Competencias	Desarrollar el control motor, la coordinación y la autoconfianza mediante movimientos corporales libres y estructurados. Fomentar la conciencia corporal y el equilibrio, respetando el ritmo y el espacio personal.

Desarrollo	<p>La sesión comienza con una respiración profunda y un estiramiento de brazos, mientras el docente de danza explica la conexión entre cuerpo y movimiento a través de la música. A Alejandro se le muestra cómo usar cintas de colores atadas a una varita y se le permite elegir su color favorito para acompañar sus movimientos.</p> <p>La actividad se enfoca en la expresión de emociones a través del movimiento, dándole libertad para moverse como se sienta cómodo. Con música instrumental suave, Alejandro es guiado a moverse libremente, agitando la cinta en el aire y trazando formas como círculos, triángulos y espirales, además de representar movimientos de la naturaleza, como el viento, el agua, algún animal o el vuelo de un ave.</p> <p>El docente introduce secuencias cortas, como dar tres pasos adelante, girar sobre un pie, y hacer un círculo amplio con la cinta, para trabajar equilibrio y memoria motora. La sesión finaliza con música más lenta, invitando a Alejandro a hacer movimientos suaves hasta quedarse quieto.</p>
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía y docente de danza
Recursos materiales	Cintas de colores con varitas y música
Recursos espaciales	Aula amplia y silenciosa
Duración	45 minutos
Criterio de evaluación	Capacidad de Alejandro para explorar los movimientos libres con la cinta, su coordinación y equilibrio, así como su reflexión final.

Nota. Elaboración propia

Tabla 16

Sesión 13 "Trabajamos en equipo"

Título	Trabajamos en equipo
Objetivo	Fomentar la cooperación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas mediante juegos de mesa cooperativos.
Competencias	Desarrollar habilidades sociales, la paciencia, el respeto mutuo y la capacidad de trabajar en equipo para resolver problemas.
Desarrollo	<p>El profesional en psicopedagogía explicará a Alejandro y a los demás niños y niñas la importancia de trabajar juntos para alcanzar un objetivo común. Se les presentará un juego de mesa cooperativo, destacando la colaboración y la comunicación como esenciales para el éxito, y se dividirán en 2 grupos que se turnarán para jugar.</p> <p>El primer juego, "Construyamos una Torre", consiste en que se turnen para colocar bloques de madera sin que la torre se caiga, promoviendo la comunicación y la planificación en equipo. El enfoque es la cooperación en lugar de la competencia.</p> <p>El segundo juego, "El Jardín Colaborativo" (Ver Anexo H), implica que cada niño y niña cumpla una tarea específica (regar, plantar semillas, recoger flores) para que el jardín crezca en armonía, ayudando a Alejandro a comprender la influencia de cada acción en el éxito del equipo.</p>

	Al finalizar, niños y niñas se reunirán para reflexionar sobre su trabajo en equipo, las dificultades encontradas y las estrategias de resolución de problemas, enfatizando el respeto y la cooperación.
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía y docente de aula
Recursos materiales	Bloques de madera (para construir la torre), tablero de juego del “Jardín Colaborativo” (juego creado).
Recursos espaciales	Aula espaciosa con 2 mesas para los juegos de mesa y suficiente espacio para que los niños y niñas se sienten cómodamente.
Duración	45 minutos
Criterio de evaluación	Participación activa de Alejandro en los juegos, su disposición para colaborar y su capacidad para expresar sus pensamientos durante la reflexión final. Se observará cómo interactúa con sus compañeros y cómo maneja los desafíos de trabajar en equipo.

Nota. Elaboración propia

Tabla 17

Sesión 14 "Actividades cotidianas"

Título	Actividades cotidianas
Objetivo	Fomentar la autonomía de Alejandro y sus compañeros a través de actividades prácticas de la vida cotidiana, que permitan el desarrollo de habilidades motoras finas y la resolución de problemas de manera independiente.
Competencias	Desarrollar la motricidad fina, la coordinación óculo-manual, la autonomía y la capacidad de resolver desafíos prácticos.
Desarrollo	<p>El profesional en psicopedagogía explicará a los niños y niñas el propósito del circuito: aprender a realizar actividades cotidianas por sí mismos. Se presentarán diferentes estaciones de desafíos prácticos, y deberán completar cada una en grupo, ayudándose mutuamente cuando sea necesario.</p> <p>Estación 1: Servir líquidos: Los niños y niñas practicarán servir agua de una jarra en vasos pequeños, con el objetivo de no derramar agua. Alejandro recibirá apoyo visual y verbal si es necesario para completar la tarea.</p> <p>Estación 2: Amarrar cuerdas: Los niños y niñas aprenderán a amarrarse los pasadores de los zapatos, siguiendo indicaciones paso a paso y utilizando apoyos visuales que muestren los movimientos necesarios.</p> <p>Estación 3: Botones y cierres: En esta estación, los niños y niñas abotonarán camisas y cerrarán cierres en diferentes prendas. Se fomentará la independencia, pero podrán ayudarse entre compañeros si alguno tiene dificultades.</p> <p>Estación 4: Ponerse y quitarse casacas y poleras: Los niños y niñas practicarán ponerse y quitarse casacas y poleras. Alejandro trabajará con prendas de su talla, utilizando un espejo para facilitar la conciencia corporal. También tendrán la oportunidad de realizar esta tarea a diferentes velocidades (rápido o lento) para añadir un reto adicional.</p>

	Después de completar el circuito, los niños y niñas se reunirán en círculo para hablar sobre qué actividad les gustó más, los desafíos que enfrentaron y cómo se sintieron al completar las tareas por sí mismos. Alejandro será animado a compartir sus sentimientos y lo que aprendió.
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía y docente de aula.
Recursos materiales	Jarras de agua, vasos, zapatos con pasadores, pasadores sueltos, camisas con botones, casacas y poleras.
Recursos espaciales	Aula amplia y dividida en estaciones para que los niños y niñas se muevan de una actividad a otra con facilidad
Duración	45 minutos
Criterio de evaluación	Participación activa de Alejandro en cada estación, su capacidad para completar las tareas de manera autónoma o con el apoyo de sus compañeros, y su habilidad para reflexionar sobre la experiencia

Nota. Elaboración propia

Tabla 18

Sesión 15 "Salimos a jugar"

Título	Salimos a jugar
Objetivo	Fomentar el desarrollo físico y social de Alejandro y sus compañeros a través de juegos de movimiento en el patio, promoviendo la cooperación, el trabajo en equipo y las habilidades motoras gruesas.
Competencias	Desarrollar habilidades motoras gruesas, coordinación, cooperación, habilidades sociales y resolución de problemas en equipo.
Desarrollo	<p>El profesional en psicopedagogía explicará a los niños y niñas que participarán en varios juegos en equipo en el patio, que son para moverse, cooperar y divertirse juntos. Se hará énfasis en la importancia de colaborar para alcanzar los objetivos y disfrutar de la actividad afuera.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juego 1, El tren colaborativo: Los niños y niñas formarán un tren, sosteniéndose por los hombros de sus compañeros. El objetivo será seguir una pista marcada en el suelo (como un camino) sin soltarse. Los niños y niñas deben colaborar para moverse coordinadamente. Alejandro será ubicado en una posición cómoda en la fila para que se sienta seguro, y recibirá apoyo verbal para mantenerse conectado al grupo. - Juego 2, El paracaídas mágico: Los niños y niñas sostendrán un paracaídas grande y trabajarán juntos para moverlo en diferentes direcciones, lanzando una pelota al aire. El objetivo será mantener la pelota en movimiento sobre el paracaídas sin que caiga. Alejandro podrá participar activamente, y recibirá apoyo si necesita instrucciones visuales adicionales para seguir el ritmo del juego. - Juego 3, Carrera de relevos cooperativa: Se organizará una carrera de relevos en la que los niños y niñas trabajarán en parejas. Uno llevará una bandeja con una pelota y, cuando llegue a la mitad del recorrido, la pasará a su compañero. Los niños y niñas tendrán que

	<p>moverse despacio y con cuidado para no dejar caer la pelota. Alejandro podrá participar en esta actividad con una bandeja adaptada para su comodidad, y se le guiará para que colabore con su pareja de manera efectiva.</p> <p>Al finalizar los juegos, los niños y niñas se reunirán en círculo para hablar sobre lo que aprendieron y cómo se sintieron trabajando en equipo. Alejandro será animado a compartir su experiencia y cómo se sintió participando en los juegos.</p>
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía y docente de aula
Recursos materiales	Paracaídas grande, pelota, bandejas, pelotas pequeñas, cinta de colores para marcar el camino del tren y la pista de relevos.
Recursos espaciales	Patio al aire libre amplio para que los niños y niñas se muevan libremente y se organicen en grupos para los juegos.
Duración	45 minutos
Criterio de evaluación	Participación activa de Alejandro en los juegos, su capacidad para colaborar y trabajar en equipo, y su disposición para compartir sus experiencias durante la reflexión final.

Nota. Elaboración propia

Tabla 19

Sesión 16 "Marionetas de emociones"

Título	Marionetas de emociones
Objetivo	Fomentar el reconocimiento y la expresión de emociones a través de la creación de marionetas con materiales naturales y la dramatización de historias, promoviendo el desarrollo emocional y social.
Competencias	Desarrollar la creatividad, la motricidad fina, la comunicación emocional y la colaboración grupal mediante la creación y el uso de marionetas para representar emociones.
Desarrollo	<p>La sesión comenzará con una breve explicación sobre cómo los niños y niñas pueden expresar emociones usando marionetas. El profesional en psicopedagogía mostrará ejemplos de marionetas simples hechas con materiales naturales como ramas, tela, hojas y lana, explicando que podrán crear su propia marioneta para representar una emoción.</p> <p>Los niños y niñas recibirán materiales naturales (ramas, telas, botones, lana, hojas secas) para construir sus propias marionetas. Se les pedirá que piensen en una emoción específica mientras las crean y que traten de reflejar esa emoción en el diseño.</p> <p>Durante el proceso, el profesional los guiará con preguntas sobre las emociones que desean representar, ayudándoles a identificar cómo los materiales pueden simbolizar ciertos sentimientos. Alejandro recibirá apoyo adicional en la manipulación de materiales y contará con tarjetas visuales de emociones para facilitar su comprensión y participación.</p> <p>Una vez que todos hayan terminado sus marionetas, se formarán pequeños grupos de 3-4 niños y niñas. Cada grupo dramatizará una</p>

	<p>breve historia usando sus marionetas y el teatrín (Ver Anexo I). Se les animará a crear situaciones en las que las marionetas experimenten emociones y reaccionen a diferentes escenarios (por ejemplo, una marioneta se siente triste porque perdió su juguete, y otra la consuela). Alejandro participará en la dramatización junto a su grupo, utilizando su marioneta para expresar una emoción específica.</p> <p>Para finalizar, los niños y niñas compartirán cómo se sintieron al crear sus marionetas y cómo las usaron para representar emociones. Alejandro tendrá la oportunidad de hablar sobre su marioneta y explicar la emoción que intentó representar.</p>
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía y docente de aula
Recursos materiales	Materiales naturales (ramas, telas, botones, lana, hojas secas), medias para las marionetas, tijeras, silicona fría, tarjetas visuales de emociones, teatrín hecho de cartón para la dramatización
Recursos espaciales	Aula amplia, iluminada y con mesas y sillas
Duración	60 minutos
Criterio de evaluación	Se valorará la capacidad de los estudiantes para crear una marioneta que represente una emoción, su participación en la dramatización grupal y su disposición para compartir sus reflexiones al final de la sesión.

Nota. Elaboración propia

Tabla 20

Sesión 17 "Pintura sensorial"

Título	Pintura sensorial
Objetivo	Explorar la expresión emocional a través de la pintura sensorial, utilizando materiales naturales que fomenten la creatividad y permitan identificar y expresar emociones de manera artística.
Competencias	Desarrollar la motricidad fina, la autorregulación emocional y la creatividad a través de la pintura táctil con materiales naturales.
Desarrollo	<p>Para comenzar, el profesional en psicopedagogía explicará a los niños y niñas cómo pueden utilizar los colores y texturas para representar sus emociones. Se presentarán pigmentos naturales (arcilla, cúrcuma, betarraga, etc.) y pinceles hechos con ramas y hojas.</p> <p>Cada niño y niña recibirá una cartulina blanca, y se les invitará a explorar los pigmentos y pinceles con sus dedos y manos, sintiendo las diferentes texturas. Cada uno explorará los materiales a su propio ritmo, utilizando apoyos visuales (tarjetas con expresiones faciales) para facilitar la identificación de emociones.</p> <p>Los niños y niñas comenzarán a pintar, usando manos y pinceles de ramas para crear formas y patrones que expresen su estado emocional. El profesional los observará y guiará, ayudándoles a conectar sus trazos y elección de colores con sus emociones. Alejandro recibirá apoyo adicional cuando sea necesario y se le</p>

	<p>animará a experimentar libremente con los colores y texturas, respetando su propio ritmo de trabajo.</p> <p>Después de un tiempo de pintura, se invitará a los niños y niñas a hacer una pausa y observar su obra. En pequeños grupos de 3-4, cada uno compartirá lo que ha pintado, explicando qué emoción representa su pintura y por qué eligieron ciertos colores o formas. Alejandro participará en este intercambio con el apoyo de un adulto y utilizando tarjetas visuales si es necesario.</p> <p>Finalmente, la sesión concluirá con una reflexión grupal. Los niños y niñas comentarán sobre cómo se sintieron al usar los materiales, y se reforzará la importancia de utilizar la creatividad como una forma de manejar y expresar emociones de manera saludable.</p>
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía y docente de aula
Recursos materiales	Pigmentos naturales (arcilla, cúrcuma, remolacha, etc.), cartulinas, pinceles hechos con ramas y hojas, tazones de agua para limpiar manos, toallitas húmedas, tarjetas visuales de emociones, mandiles.
Recursos espaciales	Aula iluminada y espaciosa con mesas y sillas
Duración	60 minutos
Criterio de evaluación	Se observará la capacidad de los niños y niñas para experimentar con los materiales naturales, su habilidad para asociar emociones con colores y formas, y su participación en la reflexión grupal.

Nota. Elaboración propia

Tabla 21

Sesión 18 "Mi caja de la calma"

Título	Mi caja de la calma
Objetivo	Consolidar estrategias de autorregulación emocional y sensorial, proporcionando a los niños y niñas herramientas concretas para manejar situaciones estresantes o con estímulos sensoriales intensos.
Competencias	Fomentar la capacidad de los niños y niñas para identificar sus emociones y estados sensoriales, y así aplicar técnicas de relajación para gestionar situaciones desafiantes.
Desarrollo	<p>Se introduce "La caja mágica de la calma", una caja que contiene objetos especiales que ayudan a calmarse.</p> <p>El profesional en psicopedagogía abrirá la caja y sacará diferentes objetos uno por uno. Algunos ejemplos incluyen una pelota antiestrés, una botella de la calma (botella con líquido y escarcha que se mueve lentamente), una manta suave, una figura de arena cinética y un pequeño xilófono. Los niños y niñas podrán tocar los objetos y experimentar cómo cada uno les ayuda a sentirse más tranquilos. Se guiará la experiencia diciendo: "¿Cómo te sientes cuando tocas esta manta suave? ¿Qué pasa cuando ves cómo se mueve la purpurina en la botella?".</p> <p>Después de explorar los objetos, se organizará un juego en el que se imaginarán que son hojas que caen suavemente con el viento. Se les pedirá que se acuesten en el suelo mientras escuchan música suave. Mientras se mueven lentamente, imitando el vaivén de una hoja en</p>

	<p>el viento, practicarán la relajación guiada y el control de su respiración. Alejandro puede participar según su nivel de comodidad, tal vez solo observando al principio, y luego siendo guiado para participar físicamente.</p> <p>Luego, los niños y niñas crearán su propia "Caja de la calma" de forma individual, usando pequeños recipientes que decorarán con diversos materiales. Cada uno podrá elegir algunos objetos calmantes para guardar en su caja, como los que vieron en la primera caja.</p> <p>Para finalizar, se sentarán en círculo y cada uno elegirá el objeto lo ayudó a calmarse y lo compartirá. Alejandro, con el apoyo visual necesario, también podrá expresar qué objeto prefirió y cómo le hizo sentir.</p>
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía y docente de aula
Recursos materiales	Caja de la calma con objetos calmantes (pelota antiestrés, botella de la calma, manta suave, arena cinética, xilófono pequeño), tapers para crear la "Caja de la calma" individual, pinturas, escarcha, aceite de bebé, botellas recicladas, materiales decorativos (cintas, pegatinas).
Recursos espaciales	Aula amplia con alfombra y mesas
Duración	45 minutos
Criterio de evaluación	Capacidad de Alejandro para explorar y utilizar los objetos calmantes, participar en la relajación guiada, y crear su propia "Caja de la Calma". También se evaluará su participación en la reflexión grupal sobre sus emociones y la utilización de estrategias de regulación sensorial.

Nota. Elaboración propia

Tabla 22

Evaluación Final

Título	Evaluación final
Objetivo	Realizar una evaluación final con el fin de reconocer las habilidades desarrolladas a lo largo del programa de intervención en Alejandro.
Competencias	Disposición para interactuar y completar las evaluaciones propuestas.
Desarrollo	<p>El profesional en psicopedagogía comienza la sesión con Alejandro,</p> <p>para comenzar la evaluación con “Battelle Developmental Inventory, Second Edition (BDI-2)”.</p> <p>Finalizada la evaluación con Alejandro, se invita a los padres a ingresar para aplicar nuevamente la “Escala de Desarrollo de Vineland”.</p> <p>Finalmente se conversa con los padres de Alejandro acerca de los avances que se observaron a lo largo del programa de intervención.</p>
Recursos personales	Profesional en psicopedagogía, padres de familia
Recursos materiales	Test: “Battelle Developmental Inventory, Second Edition (BDI-2)” y “Escala de Desarrollo de Vineland”

Recursos espaciales	Aula iluminada, mesa y sillas
Duración	90 minutos
Criterio de evaluación	Aplicación adecuada de las pruebas estandarizadas al niño y a sus padres, logrando identificar los resultados que se lograron a través de la aplicación del programa de intervención.

Nota. Elaboración propia

3.8. Temporalización/cronograma

La temporalización de la Propuesta de Intervención está planificada para un lapso de 18 semanas, en las cuales se pondrán en práctica las actividades y estrategias orientadas a cumplir con los cinco objetivos específicos anteriormente planteados. Teniendo en cuenta que la Propuesta de Intervención fue diseñada para un estudiante de Perú, donde el año escolar comienza en marzo y finaliza en diciembre, se aplicaría de abril a agosto, luego de que Alejandro se haya familiarizado y adaptado a la dinámica escolar, los docentes y sus compañeros durante el mes de marzo. Las sesiones se darían los lunes (una vez a la semana), durante la asignatura de tutoría.

Tabla 23

Temporalización de la Propuesta de Intervención

Actividades	Tiempo de duración																			
	Marzo		Abril			Mayo				Junio			Julio			Agosto				
	-	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	-
1. Evaluación inicial																				
2. Expresión libre y creativa																				
3. Exploración del entorno natural																				
4. Lenguaje a través de la exploración sensorial																				
5. Movimiento para el desarrollo integral																				
6. Trabajo en comunidad																				
7. Exploración emocional y sensorial																				
8. Evaluación final																				

Nota. Elaboración propia

3.9. Evaluación

La evaluación de esta Propuesta de Intervención se llevará a cabo en tres momentos clave: evaluación inicial (antes de aplicar el programa), evaluación continua (a lo largo del programa) y evaluación final (después de la implementación). Este enfoque nos permitirá realizar un seguimiento completo del progreso de Alejandro y del impacto de las intervenciones en el aula.

Para la evaluación inicial, se tiene como objetivo establecer una línea de base sobre el desarrollo de Alejandro en diversas áreas clave como comunicación, habilidades sociales, vida diaria y motricidad, así como comprender las expectativas y necesidades percibidas por sus padres. Para esto, se utilizarán dos instrumentos estandarizados:

- **Battelle Developmental Inventory, Second Edition (BDI-2):** Este instrumento se aplicará directamente a Alejandro para evaluar su nivel de desarrollo en las áreas de comunicación, habilidades sociales, habilidades de vida diaria y motricidad. Los resultados permitirán identificar fortalezas y áreas de necesidad específicas, guiando la planificación de las sesiones y los objetivos específicos del programa.
- **Escala de Desarrollo de Vineland:** Esta escala se aplicará a los padres de Alejandro, para obtener información acerca de sus percepciones y observaciones sobre el desarrollo adaptativo de su hijo en su entorno cotidiano. La escala permitirá complementar los resultados del BDI-2, proporcionando una visión más completa del desarrollo de Alejandro desde el punto de vista familiar.

Además, se elaboró una rúbrica (Ver Anexo J) en la cual se evalúan si se cubren las condiciones necesarias para la implementación efectiva de la propuesta.

Por otro lado, la evaluación continua se realizará a lo largo de las sesiones para monitorear el progreso de Alejandro en tiempo real y ajustar el programa según sea necesario. Al finalizar cada sesión, Alejandro completará un “exit ticket” (ver Anexo K), una breve actividad que permitirá observar su comprensión y la adquisición de las habilidades trabajadas. Estos “exit tickets” evaluarán objetivos específicos de cada sesión, proporcionando una retroalimentación rápida y precisa sobre su avance. Las actividades de los tickets variarán: en algunos, dibujará o narrará la actividad que más le gustó y la que menos le gustó de la sesión; en otros, coloreará el emoji que represente su emoción al finalizar la sesión y explicará el porqué; y en otros podrá dibujar o narrar lo que le

gustaría hacer en la siguiente sesión. Este tipo de evaluación permitirá al profesional ajustar las actividades o la metodología de las siguientes sesiones en función del rendimiento de Alejandro, asegurando una adaptación constante y personalizada del programa.

Finalmente, la evaluación final se realizará al concluir con las sesiones programadas en la propuesta y está orientada a medir el impacto global de la intervención en el desarrollo de Alejandro, así como a evaluar si los objetivos generales del programa fueron alcanzados. Para esta evaluación se elaboró una rúbrica (Ver Anexo L) que busca observar si hay avances en los objetivos planteados al inicio del programa. Esta fase también incluirá la reapiación del test “Battelle Developmental Inventory, Second Edition (BDI-2)” a Alejandro y la “Escala de Desarrollo de Vineland” con los padres.

El sistema de evaluación planteado en esta propuesta proporcionará una visión integral del desarrollo de Alejandro en el transcurso del programa, permitiendo realizar ajustes pertinentes durante el proceso para asegurar que los objetivos planteados sean alcanzados. Este enfoque evaluativo permitirá un monitoreo constante, adaptativo y personalizado del impacto de la intervención en las áreas de comunicación, habilidades sociales, vida diaria y motricidad. De esta manera, se buscará lograr una mejora significativa en su inclusión y desarrollo educativo

3.10. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es un principio fundamental en la educación de hoy en día, especialmente. Este principio se basa en la premisa de que cada estudiante es único y tiene necesidades educativas específicas que deben ser atendidas para garantizar su pleno desarrollo y participación durante el aprendizaje. En el contexto de la normativa peruana, las medidas de atención a la diversidad se fundamentan en la política de acceso e inclusión, que promueve el acceso y la inclusión para todos, independientemente de sus capacidades o necesidades educativas especiales. Asimismo, se apoyan en la Ley General de Educación del Perú (Ley N° 28044), que establece el principio de inclusión, garantizando el derecho a una educación de calidad para todos, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales. El Reglamento de la Ley General de Educación (Decreto Supremo N° 011-2012-ED) detalla las disposiciones para la implementación de la educación inclusiva en el sistema educativo peruano.

Las medidas de atención a la diversidad son estrategias educativas para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes. Estas medidas pueden ser ordinarias, como modificaciones en la metodología, organización y evaluación sin alterar significativamente el currículo, o también específicas, las cuales conllevan adaptaciones más significativas como modificaciones a nivel curricular. A continuación, se mencionan algunos ejemplos de adaptaciones para diferentes necesidades educativas.

En el caso de estudiantes con discapacidad visual, se pueden utilizar materiales táctiles y con relieve, proporcionar textos en Braille o audiolibros, y usar aplicaciones de lectura de pantalla. También asegurar que el aula esté libre de obstáculos y utilizar señalización táctil.

En el caso de estudiantes con discapacidad motora, se puede proporcionar materiales manipulativos adaptados. Es crucial asegurar que el aula y los espacios comunes sean accesibles para sillas de ruedas y adaptar la altura de mesas y pizarras.

Para estudiantes con TEA, es beneficioso utilizar apoyos visuales como horarios pictográficos y organizadores gráficos, y proporcionar instrucciones claras y concisas, preferiblemente de forma visual. Crear un espacio tranquilo en el aula para momentos de sobrecarga sensorial y utilizar auriculares con cancelación de ruido cuando sea necesario. También es importante proporcionar advertencias antes del cambio de actividad y permitir descansos frecuentes de serlo necesario.

4. Conclusiones

La Propuesta de Intervención desarrollada para mejorar la inclusión educativa de Alejandro en un entorno educativo regular podría ser una estrategia integral y adaptativa, con el potencial de abordar de manera efectiva sus necesidades específicas.

En relación con el primer objetivo específico, centrado en desarrollar habilidades de interacción social, se lograría fomentar la participación activa del estudiante en actividades grupales mediante juegos cooperativos y el trabajo en equipo. Asimismo, la implementación de estrategias como el dictado de sesiones entre iguales promueve, no solo el desarrollo social del niño, sino también la empatía y colaboración entre sus propios compañeros y compañeras. Respecto al segundo objetivo específico, orientado a mejorar las habilidades de comunicación verbal y no verbal, las sesiones integradas de arte y juego de roles potenciarían la capacidad de Alejandro para iniciar y mantener conversaciones acordes a su edad. El uso de apoyos visuales y la interacción con sus compañeros contribuirían significativamente a este avance. El tercer objetivo, que busca fortalecer la regulación emocional y sensorial, se lograría mediante la creación de espacios sensoriales y el uso de técnicas de relajación. Esto permite, una mejor adaptación ante los cambios de rutina y una mayor tolerancia a estímulos auditivos fuertes. En cuanto al cuarto objetivo, relacionado con la mejora de las habilidades de motricidad fina, el uso de actividades lúdicas y creativas, como manualidades y pintura sensorial, resultaría en un progreso notable en la destreza manual del estudiante. Por último, considerando el objetivo centrado en aumentar la autonomía en el seguimiento de instrucciones, se cumpliría mediante el uso de apoyos visuales y técnicas de anticipación, facilitando así las transiciones entre actividades de manera más independiente y autónoma.

En conclusión, la evaluación sistemática y continua sería ideal para medir la efectividad del programa y ajustar las actividades, asegurando un enfoque personalizado y adaptativo. Este proceso evaluativo, permite observar mejoras significativas, demostrando que esta Propuesta de Intervención es una herramienta efectiva para facilitar la inclusión de Alejandro en un entorno educativo regular. Los resultados que se obtengan, destacarían la importancia de estrategias individualizadas en la creación de ambientes educativos inclusivos para niños con TEA, que busquen promover un desarrollo integral para fomentar la participación y el crecimiento en la comunidad educativa.

5. Limitaciones y futuras líneas de intervención

5.1. Limitaciones

Aunque la Propuesta de Intervención presentada ha sido diseñada para mejorar la inclusión educativa de un estudiante de 5 años con TEA - Grado 1, es importante reconocer ciertas limitaciones que podrían influir en su aplicabilidad y eficacia en otros contextos o situaciones.

Una de las limitaciones significativas se refiere al contexto sociocultural en el que se implementa la propuesta. El colegio donde se llevará a cabo esta intervención cuenta con recursos educativos y tecnológicos avanzados, además de un equipo docente altamente calificado. Por lo tanto, es posible que la propuesta no sea directamente transferible a centros educativos con menos recursos o con realidades socioculturales distintas, donde las limitaciones de infraestructura, materiales y personal podrían dificultar su implementación efectiva.

Asimismo, el número de sesiones programadas podría no ser suficiente para garantizar la consecución de los objetivos en todos los casos. Si bien se ha diseñado una temporalización adecuada para el contexto específico de Alejandro, algunos estudiantes con características o niveles de apoyo distintos podrían necesitar un mayor número de sesiones o una mayor duración de las mismas para alcanzar los resultados deseados.

Otra limitación es que la familia de Alejandro no participa activamente a lo largo de las sesiones, sino únicamente al inicio y al final del programa mediante la aplicación de la “Escala de Desarrollo de Vineland”. La falta de una colaboración continua con la familia limita la capacidad para ajustar las intervenciones en función de observaciones y necesidades adicionales que podrían surgir en el entorno familiar, lo cual podría enriquecer el impacto del programa en el desarrollo integral de Alejandro.

Asimismo, la aplicación efectiva de esta propuesta requiere que los educadores cuenten con una formación específica en estrategias de intervención con niños y niñas con TEA, así como en metodologías inclusivas. La falta de dicha formación o experiencia en el personal docente podría limitar el éxito de la intervención, ya que muchas de las actividades requieren una comprensión profunda de las necesidades sensoriales y emocionales del niño.

Finalmente, si bien la propuesta aborda aspectos clave del desarrollo social, comunicativo y sensorial, no cubre de manera profunda todos los posibles retos que podrían surgir durante el proceso de inclusión educativa. Las diferencias individuales entre estudiantes con TEA hacen que cada intervención deba ser flexible y abierta a posibles ajustes continuos en función de las necesidades particulares del niño.

5.2. Futuras líneas de intervención

La Propuesta de Intervención para la inclusión educativa de Alejandro destaca por integrar estrategias multisensoriales y cooperativas en un entorno educativo regular. Su relevancia práctica radica en que promueve el desarrollo académico y socioemocional, con un enfoque en la autorregulación sensorial y emocional, la interacción social, y la mejora de las habilidades comunicativas, todo dentro de un entorno inclusivo.

La propuesta es adaptable a diversos contextos educativos, aunque requerirá ajustes según los recursos disponibles y las características del grupo. Esta flexibilidad hace que el programa pueda ampliarse a otros niños y niñas con necesidades similares.

Entre las posibles líneas de intervención futuras se incluyen un estudio longitudinal para observar el impacto a largo plazo, en el desarrollo académico y socioemocional, como sugiere la investigación de Lai et al. (2020), que subraya los beneficios de las intervenciones tempranas en entornos inclusivos.

Otra línea de trabajo podría ser adaptar esta propuesta en contextos con menos recursos económicos y tecnológicos, para garantizar la equidad en el acceso a las estrategias inclusivas.

Asimismo, una futura línea de intervención podría centrarse en la incorporación de innovación tecnológica que facilite la personalización de las intervenciones. Herramientas como las tecnologías de comunicación aumentativa y alternativas, junto con la gamificación, podrían ampliar las oportunidades de interacción y aprendizaje para los estudiantes con TEA, brindando un apoyo adicional que complemente las estrategias presenciales y sensoriales.

En conclusión, las futuras líneas de intervención deberán enfocarse en expandir esta propuesta para abarcar una mayor diversidad de contextos educativos y asegurar su sostenibilidad en el tiempo, evaluando los efectos a largo plazo y explorando el papel de la tecnología en el apoyo a la inclusión educativa de los estudiantes con TEA.

6. Referencias bibliográficas

- Able, H., Sreckovic, M., Schultz, T., Garwood, J. y Sherman, J. (2015). Views from the trenches: Teacher and student supports needed for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 44-57.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. y Farrell, P. (2006). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 549-560.
- Artiles, A. y Kozleski, E. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43), 1-29.
- Bellini, S. y Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264-287. <https://doi.org/10.1177/001440290707300301>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Guía para la educación inclusiva. UNESCO.
- Casanova, M. y Rodríguez, H. (2009). La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades. La muralla, S.A.
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.
- Centro para el Control y Prevención de Enfermedades. (2020). Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

Chang, Y. y Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 27, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.010>

Congreso de la República del Perú. (2003). Ley N° 28044: Ley General de Educación. Diario Oficial El Peruano.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2013962/Ley-N%C2%B0-28044-Ley-General-de-Educacion.pdf>

Congreso de la República del Perú. (2018). Decreto Legislativo N° 1412: Ley sobre Personas con Discapacidad. Diario Oficial El Peruano.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2013967/Decreto-Legislativo-N%C2%B0-1412-Ley-sobre-Personas-con-Discapacidad.pdf>

Gabovitch, E. y Curtin, C. (2009). Family-centered care for children with autism spectrum disorders: a review. *Marriage & Family Review*, 45(5), 469-498. <https://doi.org/10.1080/01494920903050755>

Ganz, J., Earles-Vollrath, T., Heath, A., Parker, R., Rispoli, M. y Duran, J. (2012). A meta-analysis of single case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(1), 60-74. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1212-2>

Ganz, J., Rispoli, M., y Hong, E. (2022). Sensory features in autism spectrum disorder. En F. R. Volkmar (Ed.), *Autism and autism spectrum disorders: Recent advances*. Yale University Press.

Gates, J., Kang, E. y Lerner, M. (2017). Efficacy of group social skills interventions for youth with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis.

Clinical Psychology Review, 52, 164-

181. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.01.006>

Geurts, H., Corbett, B. y Solomon, M. (2014). The paradox of cognitive flexibility in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(2), 74-82.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.10.003>

Happé, F. y Frith, U. (2020). Annual research review: Looking back to look forward – changes in the concept of autism and implications for future research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 218-232.

<https://doi.org/10.1111/jcpp.13176>

Huerta, M. y Lord, C. (2012). Diagnostic evaluation of autism spectrum disorders.

Pediatric Clinics of North America, 59(1), 103-

111. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.10.018>

Humphrey, N. y Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46.

Infante, M. (2010). Challenges to teacher education: Educational inclusion. *Estudios*

pedagógicos (Valdivia), 36(1), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>.

Knight, V., Sartini, E. y Spriggs, A. (2015). Evaluating visual activity schedules as evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(1), 157-

178. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2201-z>

Kugelmass, J. (2022). Inclusive school communities: Towards a pedagogy of belonging.

International Journal of Inclusive Education, 26(1), 16-30.

Lai, M., Anagnostou, E., Wiznitzer, M., Allison, C. y Baron-Cohen, S. (2020).

Evidence-based support for autistic people across the lifespan: Maximising potential, minimising barriers, and optimising the person–environment fit. *The Lancet Neurology*, 19(5), 434-451. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(20\)30034-X](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(20)30034-X)

Leal Leal, K., y Urbina Cárdenas, J. E. (2014). LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10(2), 11-33.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica

2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., y Scott, H. (2014). *Educating children with disabilities: The impact of child-focused interventions*. Encyclopedia on Early Childhood Development.

Mavrou, K. (2022). Universal Design for Learning: A framework for inclusive pedagogy. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 23-39.

Mesibov, G. y Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 570-579. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0901-6>

Ministerio de Educación del Perú. (2012). Decreto Supremo N° 011-2012-ED:

Reglamento de la Ley General de Educación. Diario Oficial El Peruano.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2013972/Decreto-Supremo-N%C2%B0-011-2012-ED-Reglamento-de-la-Ley-General-de-Educacion.pdf>

Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Paul, R., Louwse, M., Ziemer, R., y Tager-Flusberg, H. (2018). Assessing pragmatic deficits in autism spectrum disorder. In T. P. Hutchins & J. A. Prelock (Eds.), *Building pragmatic communication skills in autism spectrum disorder* (pp. 11-35). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72335-5_2

Prizant, B., y Fields-Meyer, L. (2022). *Uniquely human: A different way of seeing autism*. Penguin.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 28, de 2 de febrero de 2022, 14561-14595. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>

Reichow, B., Hume, K., Barton, E. y Boyd, B. (2018). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (5). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009260.pub3>

Roberts, J., y Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084-1096.

- Rutter, M., Le Couteur, A., y Lord, C. (2003). Autism diagnostic interview-revised (ADI-R) manual. Western Psychological Services.
- Schaaf, R. y Case-Smith, J. (2014). Sensory interventions for children with autism. *Journal of Comparative Effectiveness Research*, 3(3), 225-230. <https://doi.org/10.2217/cer.14.18>
- Tager-Flusberg, H., y Kasari, C. (2013). Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: The neglected end of the spectrum. *Autism Research*, 6(6), 468-478. <https://doi.org/10.1002/aur.1329>
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. UNESCO.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. UNESCO.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Una breve mirada a los conceptos, situación y las perspectivas de la educación inclusiva. UNESCO.
- UNESCO (2017). Guidelines on the provision of reasonable accommodation. UNESCO.
- UNESCO (2019). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros.
- Vivanti, G., Kasari, C., Green, J., Mandell, D., Maye, M. y Hudry, K. (2018). Implementing and evaluating early intervention for children with autism: Where are the gaps and what should we do? *Autism Research*, 11(1), 16-23. <https://doi.org/10.1002/aur.1900>

Anexos

Anexo A. Cuento de “El Bosque de las Emociones”

El Bosque de las Emociones

Había una vez un lugar muy especial llamado el Bosque de las Emociones, donde todos los árboles, flores, animales, y criaturas mágicas vivían en armonía. Pero había algo único en este bosque: todos sus habitantes llevaban máscaras que cambiaban de color y forma según cómo se sentían.

Un día, un pequeño duende llamado Tito se despertó con una mezcla de emociones que no entendía. Su máscara cambiaba de azul a rojo, luego a verde, y finalmente a morado. Tito estaba muy confundido y decidió salir a pasear por el bosque para descubrir qué significaban esos colores.

En su camino, se encontró con Lila la mariposa, cuya máscara era de un hermoso color amarillo brillante. Tito, curioso, le preguntó:

- Lila, ¿por qué tu máscara es amarilla?

Lila respondió con una sonrisa grande y alas revoloteantes:

- ¡Porque estoy feliz! Me encanta volar y sentir el sol en mis alas. Cuando estoy feliz, mi máscara siempre se vuelve amarilla.

Tito siguió caminando y se encontró con Roco el erizo, que estaba enrollado en una bolita con su máscara gris.

- Roco, ¿por qué tu máscara es gris? - preguntó Tito.
- Oh, Tito, es porque tengo miedo, estoy asustado. Hay una gran tormenta acercándose, y los truenos me dan mucho miedo. Cuando tengo miedo, mi máscara se vuelve gris y me encojo en mi caparazón para sentirme más seguro.

Tito continuó su paseo, aprendiendo de cada criatura que encontraba. Vio máscaras verdes de calma, máscaras rojas de enojo, y máscaras rosas de amor. Poco a poco, Tito comenzó a comprender que cada color representaba una emoción diferente y que estaba bien sentir todas esas emociones.

Finalmente, Tito decidió hacer su propia máscara en colores que representaran todas las emociones que había sentido aquel día: un poco de azul de tristeza, amarillo de felicidad, y hasta un toque de morado de sorpresa.

- Ahora entiendo - dijo Tito alegremente - Es bueno sentir todas estas emociones, porque todas son parte de mí. Y puedo usar mi máscara para mostrarle al mundo cómo me siento.

Y así, Tito regresó a su hogar, feliz de saber que cada emoción tenía su lugar en su corazón, y que el Bosque de las Emociones era el lugar perfecto para expresarlas todas.

Nota. Elaboración propia

Anexo B. Música para evocar emociones



Nota. <https://www.youtube.com/watch?v=nBEceoPO7j0>

Anexo C. Ejemplo para el calendario visual para regar



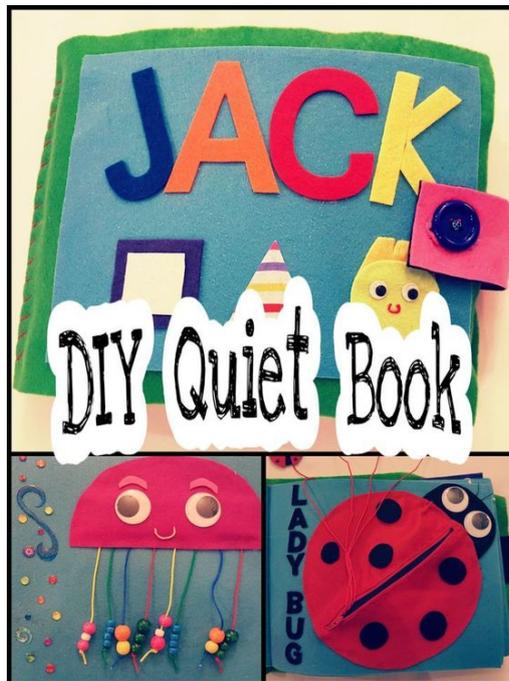
Nota. Agenda visual semanal. https://articulo.mercadolibre.com.ar/MLA-1106967019-agenda-visual-semanal-magnetica-xl-96-pictogramas-teatgd-_JM

Anexo D. Letras de lija



Nota. <https://www.creciendoconmontessori.com/2021/09/que-son-las-letras-de-lija-montessori-y-como-utilizarlas.html>

Anexo E. Ejemplo de libro sensorial



Nota. <https://teachingideas.ca/2018/12/30/quiet-book/>

Anexo F. Canción de las estaciones del año



Nota. <https://www.youtube.com/watch?v=XPwjKDoIHEw>

Anexo G. Tarjetas de poses de yoga para niños



Nota. Poses de yoga para niños.

https://www.etsy.com/es/FunMomPrintables/listing/1288550038/poses-de-yoga-para-ninos-tarjetas-de?utm_campaign=Share&utm_medium=social_organic&utm_source=DSMT2&utm_term=so.smt&share_time=1690148094000

Anexo H. Juego “El Jardín Colaborativo”

Reglas del juego:

- Número de Jugadores: 2 a 4.
- Duración: Aproximadamente 20-30 minutos.
- Objetivo: Los jugadores trabajan juntos para plantar, regar y cuidar el jardín, con el objetivo de completar el tablero llenando las áreas con flores, verduras y árboles frutales antes de que el mazo de clima (turnos) se acabe.

Componentes:

- Tablero del Jardín:
 - o Un tablero que representa un jardín dividido en tres secciones: una zona de flores, una zona de verduras y una zona de árboles frutales.
 - o Cada sección tiene espacio para plantar fichas de acuerdo con el progreso del juego.
- Fichas de Semillas:
 - o 10 fichas de semillas de flores, 10 de verduras y 5 de árboles frutales. Los jugadores deberán plantar estas fichas en las áreas correctas del tablero.
- Cartas de Clima: Mazo de cartas que representan las condiciones del clima (sol, lluvia, tormentas, nubes). Estas cartas determinan si el jardín avanza o si se enfrenta a desafíos (como la falta de agua o tormentas que retrasan el crecimiento).
- Cartas de Herramientas: Mazo de cartas con diferentes herramientas para cuidar el jardín: regaderas, palas, fertilizantes, etc. Cada jugador tiene que usar la herramienta correcta para la etapa del jardín que esté desarrollando (plantar, regar, etc.).
- Cartas de Problemas: Mazo de cartas que representan desafíos o problemas (como malas hierbas o plagas) que los jugadores deben resolver trabajando juntos.
- Marcadores de Progreso: Fichas pequeñas que indican el crecimiento de las plantas, desde el estado de semilla hasta la planta completamente desarrollada.
- Reloj de Arena: Para darle un ritmo más dinámico al juego, se puede usar un reloj de arena de 1 o 2 minutos para cada turno.

Preparación del juego:

- Coloca el tablero en el centro y distribuye las fichas de semillas, herramientas y problemas cerca de los jugadores.
- Baraja los mazos de cartas de clima, herramientas y problemas.
- Cada jugador elige su "rol" en el equipo:
 - o Plantero: Se encarga de las fichas de semillas y las planta en las zonas del jardín.
 - o Cuidador: Usa las cartas de herramientas para regar y cuidar las plantas.
 - o Protector: Se encarga de resolver los problemas del jardín (plagas, malas hierbas).
- Todos los jugadores deben colaborar para cumplir las tareas de su rol y apoyar a los demás

Desarrollo del juego:

1. Turnos: Cada jugador toma turnos, y en cada turno debe sacar una carta de clima y realizar una acción relacionada con su rol (plantar, regar o solucionar un problema).
2. Si sacan sol, el jardín florece, y los jugadores avanzan en el crecimiento de las plantas.
3. Si sacan lluvia, pueden regar todas las plantas de una zona.
4. Si sacan nubes, no pasa nada, pero se pierde un turno.
5. Si sacan tormenta, deben resolver un problema de inmediato o el jardín sufrir retrocesos.
6. Acciones: Los jugadores pueden utilizar cartas de herramientas para ayudar a las plantas a crecer. Si un jugador no tiene la herramienta adecuada, debe pedir ayuda a los demás.
7. Problemas: Si una carta de problemas aparece, el equipo debe trabajar junto para resolverlo antes de continuar con las acciones de plantación o cuidado.
8. Final del juego: El juego termina cuando el tablero está lleno de plantas completamente desarrolladas o cuando se agotan las cartas de clima. Si el jardín está lleno antes de que se acaben las cartas, el equipo gana.

Nota. Elaboración propia

Anexo I. Teatrín de cartón para marionetas



Nota. Pinterest. <https://www.pinterest.com/pin/443604632062830691/>

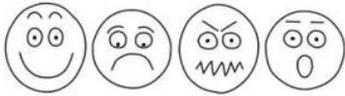
Anexo J. Rúbrica de evaluación inicial de la Propuesta de Intervención

<i>Criterios:</i>	<i>Insuficiente (1)</i>	<i>Adecuado (2)</i>	<i>Satisfactorio (3)</i>	<i>Excelente (4)</i>
<i>Formación del personal docente</i>	El personal no cuenta con formación ni experiencia en intervención TEA.	El personal tiene conocimientos básicos sobre TEA, pero carece de experiencia práctica.	El personal cuenta con formación en TEA y algo de experiencia práctica.	El personal está altamente capacitado y tiene experiencia en la intervención con estudiantes TEA.
<i>Recursos disponibles</i>	Faltan recursos esenciales para el programa (materiales, apoyos visuales).	Algunos recursos están disponibles, pero no son suficientes para la implementación del programa completo.	Los recursos necesarios están casi todos disponibles, pero hay algunas limitaciones.	Todos los recursos necesarios están disponibles y son adecuados para la intervención.
<i>Adecuación del espacio</i>	El aula no está adaptada ni diseñada para incluir actividades del programa.	El aula cuenta con algunas adaptaciones, pero no es totalmente funcional para el programa.	El espacio es funcional, pero podría beneficiarse de más adaptaciones sensoriales y físicas.	El aula está completamente adaptada para las necesidades del estudiante con TEA y el grupo.
<i>Colaboración familia-escuela</i>	No hay comunicación entre familia y escuela sobre el plan de intervención.	Existe alguna comunicación, pero es irregular y no planificada.	La comunicación es regular, pero no totalmente coordinada.	La familia y la escuela colaboran activamente y están alineadas en el proceso de intervención.
<i>Preparación del estudiante</i>	El estudiante no está familiarizado con las herramientas o técnicas a emplear.	El estudiante tiene alguna experiencia previa, pero sin un contexto claro.	El estudiante ha sido parcialmente preparado con las herramientas y técnicas a utilizar.	El estudiante está familiarizado con las herramientas y ha sido bien preparado para las actividades del programa.

Nota. Elaboración propia

Anexo K. Exit tickets

TICKET DE SALIDA <small>NOMBRE:</small>	LO QUE ME GUSTÓ		LO QUE NO ME GUSTÓ

TICKET DE SALIDA <small>NOMBRE:</small>	¿Cómo te sentís después de la clase? 

Nota. <https://www.orientacionandujar.es/2019/05/25/exit-ticket-editables-para-evaluar-el-proceso/exit-ticket-imagenes-13/> y <https://www.orientacionandujar.es/2019/05/25/exit-ticket-editables-para-evaluar-el-proceso/>

Anexo L. Rúbrica de evaluación final de la Propuesta de Intervención

Criterios:	Insuficiente (1)	Adecuado (2)	Satisfactorio (3)	Excelente (4)
<i>Desarrollo de habilidades sociales</i>	No se observan avances en las habilidades sociales del estudiante.	Se observan avances limitados en la interacción social del estudiante con sus compañeros.	El estudiante ha mejorado significativamente en sus habilidades sociales.	El estudiante demuestra habilidades sociales avanzadas y participa activamente en el grupo.

<i>Comunicación verbal y no verbal</i>	No hay avances en la comunicación verbal o no verbal del estudiante.	El estudiante ha mejorado ligeramente en su capacidad para comunicarse verbal y no verbalmente.	El estudiante demuestra mejoras notables en la comunicación, iniciando y manteniendo conversaciones.	El estudiante se comunica de forma clara y efectiva, tanto verbal como no verbalmente, de manera autónoma.
<i>Regulación emocional y sensorial</i>	No se observan mejoras en la regulación emocional ni sensorial.	El estudiante ha mostrado mejoras limitadas en su capacidad para regularse emocional y sensorialmente.	El estudiante ha logrado una regulación emocional y sensorial consistente, aunque aún necesita apoyo ocasional.	El estudiante se regula de manera autónoma y efectiva en situaciones de estrés o cambios.
<i>Motricidad fina</i>	No se observan avances en las habilidades de motricidad fina.	El estudiante ha mejorado de manera mínima sus habilidades de motricidad fina.	El estudiante ha logrado mejoras considerables en las actividades de motricidad fina.	El estudiante ha perfeccionado sus habilidades de motricidad fina y las utiliza en diversas tareas de manera efectiva.
<i>Autonomía en el seguimiento de instrucciones</i>	El estudiante no muestra avances en su capacidad de seguir instrucciones de manera autónoma.	El estudiante sigue instrucciones con apoyo constante.	El estudiante sigue instrucciones de manera autónoma en la mayoría de las actividades.	El estudiante demuestra total autonomía en el seguimiento de instrucciones y transiciones entre actividades.

Nota. Elaboración propia

Índice de acrónimos

TFM: Trabajo Fin de Máster

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

TEA: Trastorno del Espectro Autista

DSM-5-TR: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Quinta Edición, Texto Revisado

CIE-11: Clasificación Internacional de Enfermedades, 11ª Revisión

IB: Bachillerato Internacional

ABP: Aprendizaje Basado en Proyecto