



**Universidad  
Europea** VALENCIA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

# **El Trastorno del Espectro Autista en el sistema educativo. Proyecto práctico.**

Presentado por: Tamara Patiño Rivas

Dirigido por: María Ángeles Blanco Portillo

2022-2023

CURSO ACADÉMICO

## Resumen

El presente TFM (Trabajo de Fin de Máster) se centra en la creación de un programa de intervención para mejorar la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el entorno educativo de educación infantil. Para ello, se tratan temas como la evolución del término del autismo, la clasificación de los diferentes niveles, la etiología, las modalidades de escolarización apropiadas para los estudiantes con TEA y la detección temprana en el trastorno.

Así mismo, a lo largo de este trabajo, podemos observar que el TEA presenta desafíos significativos en el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y conductuales, lo que afecta en su educación y vida cotidiana. Por ello, la investigación se basó en un análisis profundo de las necesidades del alumnado con TEA, con el respaldo de la literatura existente.

El programa de intervención diseñado consta de cinco sesiones específicas. Cada sesión tiene objetivos claros y actividades diseñadas para abordar las necesidades particulares. Se utilizan estrategias adaptativas, como juegos de roles y actividades prácticas, junto con recursos visuales y materiales sensoriales para facilitar el aprendizaje y la participación de los/as protagonistas.

La intervención temprana es crucial para mejorar la calidad de vida de los niños con TEA y desarrollar sus capacidades. Esta obra subraya la importancia de abordar las necesidades específicas de los niños/as con TEA desde el aula ordinaria para fomentar una mayor inclusión en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista; Inclusión; Aula ordinaria; Educación.

## **Abstract**

This Master's Thesis focuses on the creation of an intervention program aimed at improving the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early childhood education environment. To achieve this, topics such as the evolution of the autism concept, classification of different levels, etiology, appropriate educational modalities for students with ASD, and early detection within the disorder are discussed.

Throughout this work, it is evident that ASD presents significant challenges in the development of social, communication, and behavioral skills, which impact their education and daily life. Therefore, the research is based on a thorough analysis of the needs of students with ASD, supported by existing literature.

The designed intervention program consists of five specific sessions. Each session has clear objectives and activities tailored to address the specific needs. Adaptive strategies such as role-playing and practical activities are used, along with visual aids and sensory materials to facilitate learning and participation of the participants.

Early intervention is crucial for improving the quality of life of children with ASD and developing their abilities. This work underscores the importance of addressing the specific needs of children with ASD in the regular classroom to promote greater inclusion in the educational setting.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Regular classroom; Education.

## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Justificación</b> .....	<b>6</b>
<b>2. Objetivos</b> .....	<b>9</b>
Objetivos generales del trabajo:.....	9
<b>3. Marco teórico</b> .....	<b>10</b>
3.1. Definición de autismo .....	10
3.2. Clasificación de autismo .....	12
3.3. Etiología.....	13
3.4. Detección temprana del Trastorno del Espectro Autista .....	15
3.5. Modalidades de escolarización para el alumnado TEA.....	18
<b>4. Metodología</b> .....	<b>22</b>
4.1. Diseño metodológico del análisis de la situación o del diagnóstico de necesidades .....	22
4.2. Participantes y contexto.....	22
4.3. Procedimiento.....	24
4.4. Técnicas de recogida de información para la evaluación de resultados del programa.....	25
4.5. Análisis de datos de la evaluación del programa de intervención .....	26
<b>5. Programa de intervención</b> .....	<b>28</b>
5.1. Objetivos específicos.....	28
5.2. Acciones y actuaciones a desarrollar.....	28
1.4. Agentes implicados en la aplicación del programa de intervención .....	45
1.5. Cronograma .....	47
<b>Conclusiones</b> .....	<b>48</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	<b>53</b>

## Índice de tablas

Tabla 1, <i>resultados de prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista</i> (Baio, 2012; Baio, 2014). .....	7
--	---

## Índice de cuadros

Cuadro 1. <i>Indicadores de autismo típicos de la etapa 18-36 meses, p.17</i> .....	17
---	----

## Índice de anexos

Anexo 1. Evaluación inicial. Entrevista a los maestros y maestras. ....	56
Anexo 2. Evaluación inicial. Entrevista a los familiares.....	56
Anexo 3. Evaluación final. Preguntas dirigidas a los/as protagonistas (teniendo en cuenta su edad).....	57
Anexo 4. Evaluación final. Cuestionario dirigido al maestro del grupo. ....	57
Anexo 5. Evaluación final. Cuestionario dirigido a los familiares de los alumnos con TEA. ....	58

## Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) expone un programa de intervención con una doble finalidad.

En primer lugar, incluye un apartado teórico sobre el autismo, seguida del diseño de un proyecto práctico que comprende una serie de actividades y metodologías dirigidas a estudiantes de 2º y 3º de la segunda etapa de educación infantil. Además, este programa puede adaptarse para estudiantes de 1º de primaria, considerando las necesidades individuales de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La elección de esta estructura tiene como objetivo proporcionar a los lectores un fundamento sólido sobre el autismo, lo que facilita una mejor comprensión del proceso del proyecto y las actividades relacionadas.

En la primera parte, se abordan temas como la evolución del término del autismo, la clasificación de los diferentes niveles de autismo, la etiología, las modalidades de escolarización apropiadas para los estudiantes con TEA y la detección temprana en el trastorno. Tras esta fundamentación, el objetivo general del TFM se enfoca en diseñar una intervención que incluya actividades específicas para el alumnado con TEA, con el fin de promover su autonomía e inclusión en el entorno educativo.

La segunda parte del TFM presenta el proyecto educativo denominado "aleTEA". Su propósito principal es implementar una metodología dinámica para los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, al tiempo que se fomenta su integración en el aula regular.

Este proyecto se divide en cinco bloques fundamentales: comunicación y lenguaje, socialización y habilidades sociales, estimulación sensorial, adaptación de aprendizaje académico y autonomía personal y actividades de la vida diaria. Cada uno de estos bloques se enfoca en abordar las necesidades específicas relacionadas con el autismo.

Para profundizar en el proyecto "aleTEA", se realiza un análisis detallado de las distintas secciones del trabajo, que se estructuran mayoritariamente en torno a los aspectos mencionados anteriormente.

## 1. Justificación

Debido a los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en su desarrollo académico y social, la intervención educativa en el aula es fundamental. La importancia social de esta intervención radica en la necesidad de proporcionar una educación que brinde y fomente su participación activa en la sociedad. Por lo tanto, la elección temática de este Trabajo de Fin de Máster se debe, en parte, a este motivo.

En este sentido, durante los últimos años la prevalencia de los casos de autismo se han incrementado, tal y como señalan Alcantud Marín et al., (2018). Diversas publicaciones respaldan esta tendencia al alza, pasando de una prevalencia de aproximadamente 4-5 por cada 10.000 individuos en los años sesenta, a 260 por cada 10.000 o incluso más en las primeras décadas del siglo XXI.

Las razones detrás de las variaciones en los resultados de prevalencia de las personas con TEA son objeto de un debate constante. Algunos autores argumentan que se está produciendo un aumento real en su incidencia, mientras que otros sostienen que, si bien existe un incremento, éste se explica parcialmente por factores metodológicos, como cambios en los criterios diagnósticos, una mayor conciencia y conocimiento de los síntomas por parte de profesionales y familias, así como el desarrollo de mejores métodos de detección. Sin embargo, independientemente de los desafíos metodológicos, todos los estudios coinciden en un crecimiento en las últimas décadas.

Si los datos de prevalencia actuales son precisos, esto implica que el número de niños/as con TEA supera la cantidad de afectados por enfermedades como el cáncer, la diabetes juvenil, la fibrosis quística y la distrofia muscular, en conjunto.

**TABLA 1. Resultados de prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista (Baio, 2012; Baio, 2014) <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> (consultada 21-3-2016)**

<i>Año de vigilancia</i>	<i>Año de nacimiento</i>	<i>Población total de niños/as 8 años bajo vigilancia</i>	<i>Prevalencia TEA por 1,000 (intervalo de confianza 95%)</i>	<i>Aproximadamente 1/x niños</i>
2000	1992	187.761	6,7 (6,3 - 7,1)	1/150
2002	1994	407.578	6,6 (6,4 - 6,9)	1/150
2004	1996	172.335	8,0 (7,6 - 8,4)	1/125
2006	1998	307.790	9,0 (8,6 - 9,3)	1/110
2008	2000	337.093	11,3 (11,0 - 11,7)	1/88
2010	2002	363.749	14,7 (14,3 - 15,1)	1/68
2012	2004	346.978	14,6 (8,2 - 24,6)	1/68

Alcantud Marín et al., (2018). Tabla 1, *resultados de prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista* (Baio, 2012; Baio, 2014).

Según los datos recogidos en la Tabla 1, se puede observar de forma más visual una comparativa de la prevalencia de niños con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en diferentes momentos, lo cual revela un aumento notable en comparación con los primeros años del estudio. Con el fin de abordar las posibles críticas metodológicas, estos análisis de seguimiento se han llevado a cabo utilizando diferentes años de referencia (cada dos años desde el año 2000) y se ha evaluado el número de niños diagnosticados que cumplen ocho años de edad (cohorte de edad). La elección de los ocho años se basa en considerar que, dos años después del inicio de la escolarización obligatoria, el diagnóstico del TEA debería ser más estable y confiable. Es importante destacar que estos hallazgos respaldan la evidencia de un aumento real en la prevalencia de los TEA en la población infantil. Estos datos proporcionan una perspectiva clara sobre la magnitud del impacto de este trastorno en la sociedad y subrayan la necesidad de continuar investigando y abordando este tema de un modo adecuado.

Por lo tanto, este aumento significativo en la prevalencia del Trastorno del Espectro Autista hace indispensable que como educadores y educadoras se intervenga en la detección temprana de este trastorno, con el fin de impactar positivamente en el desarrollo de las personas afectadas y, por ello, la importancia y elección de esta temática para el Trabajo de Fin de Máster, para así contribuir en la investigación de este ámbito. En este sentido, es crucial adoptar un enfoque inclusivo que garantice un



equilibrio entre un aprendizaje y rendimiento escolar de calidad y congruente con las capacidades del estudiante, asegurando así un aprendizaje significativo para todos, como señalan Valdez-Maguiña y Cartolin-Príncipe (2019). Para lograrlo, es fundamental conocer los problemas que enfrentan los niños con TEA, por lo que el diagnóstico y tratamiento temprano juegan un papel primordial. Sin embargo, los progenitores de niños con TEA expresan su preocupación por la falta de personal educativo especializado en el conocimiento del autismo. Consideran que este grupo reducido aplica enfoques jerárquicos y verticales, sin tomar en cuenta la consciencia de las personas que tienen una experiencia directa en el conocimiento de estos niños, como las propias familias, auxiliares de clase u otros miembros no docentes. Es importante tener en cuenta que los progenitores o cuidadores no son expertos en todas las áreas relacionadas con el autismo, por lo que se requiere la orientación especializada de los profesionales involucrados.

Durante el proceso de intervención, es primordial considerar los objetivos, necesidades y experiencias de las personas que conviven con los niños con TEA, a fin de facilitar las interacciones entre los miembros de la familia. La efectiva inclusión en el ámbito escolar y el éxito de su desempeño están precedidos por una concepción integral que implica la detección e intervención temprana, así como el abordaje ineludible de un equipo multidisciplinario y los cuidadores.

Es importante reconocer que aún queda mucho por investigar sobre el autismo, y en este sentido, el trabajo colaborativo se perfila como la mejor opción para abordar la inclusión escolar de los niños y niñas con TEA.

Por todo ello, debido al creciente número de diagnósticos de Trastorno del Espectro Autista (TEA) y a la importancia social de proporcionar respuestas adecuadas a las necesidades de estos estudiantes, es imprescindible que los centros educativos implementen prácticas inclusivas.

## **2. Objetivos**

### **Objetivos generales del trabajo:**

- Mejorar la inclusión del alumnado con TEA en los centros educativos.
- Diseñar una intervención de actividades enfocadas al alumnado TEA para mejorar su integración en los centros educativos.

Para alcanzar este objetivo principal, cabe destacar una serie de objetivos secundarios:

- Analizar a partir de una revisión bibliográfica el concepto de autismo y sus características.
- Demostrar la importancia de incluir a las personas con TEA en el aula ordinaria.
- Fomentar la autonomía en el alumnado TEA.

### **3. Marco teórico**

A continuación, se mencionan los aspectos teóricos del Trabajo Fin de Máster, compuesto por los siguientes apartados acerca del Trastorno del Espectro Autista:

#### **3.1. Definición de autismo**

El trastorno del autismo, como muchos otros trastornos psicológicos, ha sido estudiado durante años atrás desde diferentes ámbitos. En este transcurso, se ha intentado establecer un concepto uniforme que detalle este trastorno, así como sus características; pero, hoy en día, se sigue dando una diferencia entre sí según las diversas aportaciones de cada autor/a, tal y como nos indica García-Franco et al. (2019).

El término en cuestión es utilizado por vez primera en el año 1911, por el psiquiatra Eugen Bleuler (1857-1939). Para el psiquiatra, el autismo se compone por los aspectos mentales del individuo sobre sí mismo, donde compone un mundo cerrado creando una separación entre la realidad, así como las dificultades de comunicación con las demás personas.

En este sentido García Gómez (2007), la definición de Bleuler no es precisa y no consiente la identificación concreta de un síndrome, sino que en términos generales admite la inclusión de cualquier discapacidad psíquica. Será Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944), los que progresan en la explicación de los síntomas del autismo, haciendo que se pueda comprender esta afección como un síndrome con entidad diferente a cualquier otra patología. Kanner, definió este síndrome como una patología compuesta por tres aspectos fundamentales: el trastorno cualitativo de la relación; las alteraciones de la comunicación y el lenguaje; y la falta de flexibilidad mental y comportamental. Tras esta explicación, también cabe mencionar la diferencia que nos indica este autor respecto al Trastorno Autista (equivalente al síndrome de Kanner) y el Trastorno de Asperger (el Síndrome de Asperger). El Trastorno Autista se relaciona en un 75% de los casos con deficiencia mental, mientras que el Síndrome de Asperger, que se diferencia principalmente porque no suelen existir alteraciones formales en el lenguaje (aunque sí se dan en el uso del lenguaje, en la entonación y en la prosodia), se asocia de normalidad intelectual.

Años más tarde, se amplía la definición de autismo, tal y como podemos ver en la obra de Bettelheim (1967). En ella, se indica que la comprensión del autismo fue desarrollada para incluir a los niños y las niñas que no cumplían con los criterios que defendía Kanner, pero que presentaba características semejantes. Además, este autor, popularizó el término de “madres neveras” para culpar a las madres por la falta de afecto y amor hacia los menores. En este sentido, podemos tomar como referencia lo que nos muestra Francia (2022), indicando que Bettelheim se basó en esta interpretación y afirmó que el autismo era una respuesta a la falta de atención por parte de los progenitores. Para él, los niños autistas deberían ser aislados de sus familias para protegerlos de las influencias externas. Según su teoría, el autismo no era una condición biológicamente determinada, sino que estaba latente y era despertado por las deficiencias parentales como mecanismo de defensa de la relación alterada con la madre.

Al respecto, es importante mencionar el DSM (Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales). Dicho manual, ha ido evolucionando en cuanto a la definición del autismo y sus características a lo largo de las diferentes ediciones.

Inicialmente, el DSM-III publicado en 1980, incluyó el trastorno autista por vez primera como una entidad diagnóstica separada de otros trastornos del desarrollo. Esta definición se fundamentó en los criterios establecidos por Rutter en el 1978, los cuales estaban enfocados en la presencia de conductas repetitivas, dificultades en la comunicación y en la interacción social, además de la ausencia del desarrollo cognitivo y lingüístico, tal y como nos indica la American Psychiatric Association (1980).

Con el transcurso del tiempo, se publica el DSM-IV en 1994, el cual mantuvo esta definición, pero a mayores añadió la categoría de Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (TGD-NE), para aquellos casos que no cumplían con los criterios específicos del trastorno autista, pero que mostraban algunas características de dicho trastorno, American Psychiatric Association (1994).

En la última versión publicada en 2013 del DSM-V, se agrupan los diferentes trastornos del espectro autista en una sola categoría denominada Trastorno del Espectro Autista, también conocido como TEA. Esta definición incluye criterios de alteraciones en la comunicación social y en la interacción social, además de conductas repetitivas, restricciones e intereses limitados. Así mismo, el DSM-V, diferencia niveles de gravedad según la severidad de los síntomas, American Psychiatric Association (2013).

Se puede concluir que Kanner ha proporcionado grandes conocimientos, ya que, pese a la diferencia de años, la definición del autismo no ha variado significativamente. Bien es cierto, que con el tiempo se ha avanzado en dicho concepto, diferenciando grados y los comportamientos asociados a éstos, pero actualmente, se sigue considerando que, en muchos casos, el autismo provoca una inflexibilidad mental, complicaciones en la comunicación y una distinción en el comportamiento respecto al resto de personas, tal y como defendía este autor.

### **3.2. Clasificación de autismo**

Morales (2016) establece una diferenciación de los grados que se dan dentro del Trastorno del Espectro Autista:

- Trastorno Autista (TA-Primer grado).

El grado más profundo del trastorno se conoce como el Trastorno de Leo Kanner (tal y como hemos mencionado anteriormente), quien lo describió por primera vez en 1941 como el Autismo Infantil Precoz. Este tipo de autismo presenta diversas características, como evitar el contacto visual, un retraso en el desarrollo del lenguaje, una tendencia al aislamiento, movimientos repetitivos recurrentes, falta de comunicación alternativa y un fuerte sentido de aislamiento.

- Autismo Regresivo (AR-Segundo Grado).

Se refiere a una de las manifestaciones más distintivas del Trastorno del Espectro Autista en la actualidad, conocida como la forma Regresiva. Esta variante se caracteriza por la pérdida de habilidades previamente adquiridas. Algunas características de esta forma de autismo incluyen la pérdida y evitación del contacto ocular, la pérdida del lenguaje, la disminución del juego y la interacción social, la pérdida de la comunicación, el aislamiento progresivo y la aparición de comportamientos repetitivos.

- Autismo de Alto Funcionamiento (AAF-Tercer Grado).

Este tipo particular de manifestación del Trastorno del Espectro Autista (TEA), se caracteriza por presentar manifestaciones iniciales que a menudo se confunden con déficit de atención u otros trastornos, ya que los síntomas agudos del trastorno no

están presentes desde el principio. Se observa una dificultad para relacionarse con sus pares y se desarrollan comportamientos e intereses rutinarios que con el tiempo pueden transformarse en características que suelen asociarse con tendencias obsesivas. Las principales características de este tipo de autismo son: lenguaje aparentemente normal, torpeza motora generalizada, habilidades de aprendizaje casi normales, ideas obsesivas, conductas rutinarias, gran capacidad de memoria, rigidez mental y dificultad para expresar emociones.

- Síndrome de Asperger (SA-Cuarto Grado).

Las personas que experimentan este trastorno a menudo pasan desapercibidas en medio de la sociedad, es en su entorno cercano donde destacan, ya que se percibe que son diferentes. Tienden a aislarse, hablar constantemente de sus intereses, mostrarse fríos y, en ocasiones, expresar comentarios hirientes sin aparentar que les afecte. Algunas de las características asociadas a este perfil son: lenguaje aparentemente normal, dificultades en la atención a pesar de un aprendizaje en general usual, dificultad para expresar y comprender las emociones, tendencia a seguir rutinas, preferir la soledad y tener pensamientos obsesivos, posibilidad de poseer una gran inteligencia en un área específica de desarrollo, ser literal en su forma de comunicarse y presentar torpeza motora generalizada.

### **3.3. Etiología**

Otro aspecto fundamental del autismo es conocer su etiología, que como indica Hervás (2016), su origen aún es en gran parte desconocido, aunque se reconoce una influencia genética significativa, caracterizada por su diversidad. En algunos casos, una alteración en un solo gen puede ser suficiente para desencadenar el autismo, mientras que en otros casos pueden ser necesarios más de 1.000 genes. Esto implica que, aunque la presentación clínica del autismo pueda ser similar, las causas subyacentes son muy variadas. Diferentes mecanismos genéticos pueden operar en el autismo asociado a discapacidad intelectual y en el género femenino en comparación con el autismo de alto funcionamiento.

En los casos de autismo asociado a discapacidad intelectual, se observan mutaciones genéticas poco frecuentes que surgen espontáneamente en la persona con autismo o que son heredadas de un portador sano, siendo más común que sean transmitidas por las madres. Por otro lado, en el autismo de alto funcionamiento, que es más frecuente en varones, pueden operar mecanismos genéticos diferentes y se

pueden encontrar variaciones genéticas comunes en la población, que afectan a un gran número de genes, incluso cientos o miles. Las variaciones genéticas raras que afectan el desarrollo de proteínas esenciales en la transmisión neuronal suelen estar más asociadas al autismo grave que se asocia con discapacidad intelectual, epilepsia y otras alteraciones médicas. Por otro lado, las variaciones genéticas comunes, que involucran muchos genes con efectos aditivos, suelen estar más asociadas al autismo de alto funcionamiento, que no presenta discapacidad intelectual ni grandes comorbilidades médicas, pero puede presentar un mayor riesgo de comorbilidades psiquiátricas.

Existen aún grandes interrogantes sobre los factores no genéticos implicados en el autismo, aunque como se puede observar, los estudios con gemelos indican que su papel es relevante. Se ha estudiado que un aumento en la edad de los progenitores, incluyendo una edad materna más temprana (aunque también existen otras teorías totalmente contrarias) se ha relacionado con un mayor riesgo de autismo, siendo en el primer caso claramente asociado con un aumento del riesgo de alteraciones cromosómicas. Además, se ha vinculado el uso de fármacos, factores hormonales, inmunológicos y otros factores que puedan alterar el ambiente uterino o el ambiente temprano posnatal, con cambios epigenéticos que afectan la expresión de los genes.

El rompecabezas de la etiología del autismo es sumamente complejo y difícil de descifrar. En la actualidad, se están llevando a cabo estudios de secuenciación genómica que plantean un desafío en la comprensión de los resultados, pero que contribuirán a clasificar los diferentes subgrupos etiológicos del autismo, identificar las alteraciones específicas involucradas y, en el futuro, desarrollar nuevos enfoques de tratamiento, al menos en términos de prevención.

Por último, cabe mencionar que según el DSM-V (2013), se manifiestan los siguientes factores de riesgo:

- Ambiental: bajo peso al nacer, posición fetal o edad avanzada de los padres.
- Genético y fisiológico: hasta el 15% de los casos, hoy en día, está relacionado con la mutación genética.

### **3.4. Detección temprana del Trastorno del Espectro Autista**

Con relación a la detección temprana del Trastorno del Espectro Autista (TEA), de acuerdo con Álvarez et al., (2018), se destaca que, al igual que en otros trastornos, la intervención temprana es una condición esencial para garantizar una buena calidad de vida en el futuro y promover el desarrollo óptimo de diversas capacidades. Estos investigadores, junto con otros como Sampedro et al., (2013), sostienen que, a pesar de que durante mucho tiempo se consideró que el TEA tenía un pronóstico muy desfavorable y que la mejora era casi inexistente, en la actualidad sabemos que es posible lograr mejoras significativas en la evolución si se detecta precozmente.

Así mismo, tal y como defiende Álvarez et al., (2018), es esencial intervenir de manera temprana y con alta intensidad en el niño/a, pero resulta incoherente hacerlo sin considerar el entorno familiar o sin realizar modificaciones en los contextos para fomentar la inclusión y el aprendizaje. En su obra, Rivière (2000), hace referencia a un estudio que revela que el 25% de las familias que formaron parte de la investigación experimentaron inquietudes relacionadas con el desarrollo de sus hijos durante el primer año de vida. Estas preocupaciones se originaron al observar signos de pasividad, falta de comunicación o ausencia de respuestas ante estímulos. En cuanto al resto de las familias involucradas en el estudio, sus preocupaciones surgieron entre los 12 y los 36 meses de edad de sus hijos/as.

Según este autor, se pueden identificar signos de alerta en aspectos observables a lo largo de los tres estadios que experimentan los niños con TEA, los cuales se detallan a continuación:

- En el primer estadio, conocido como fase prelocutiva (0-8 meses), se caracteriza por parecer aparentemente normal, lo que complica la detección temprana del autismo, ya que las posibles anormalidades son demasiado sutiles para ser identificadas fácilmente.
- Desde los 9 hasta los 18 meses, durante la fase ilocutiva, en los niños que no padecen TEA se desarrolla un segundo sistema de atención: la atención conjunta y el inicio de la fase ejecutiva. Estos desarrollos son observables y permiten la detección temprana. La comunicación intencionada, que comienza en esta etapa, se vuelve muy evidente entre los 12 y los 18 meses. Siguiendo



la perspectiva de Rivière (2000), es en este período de tiempo cuando aproximadamente una cuarta parte de los padres comienzan a preocuparse al observar que sus hijos carecen de respuestas sociales o exhiben conductas ritualizadas e inflexibles.

- En la tercera etapa, conocida como la fase locutiva, en el desarrollo típico se manifiestan la inteligencia representacional, las estructuras lingüísticas creativas, las emociones del "yo" y el control ejecutivo. En contraste, en el desarrollo de los niños con TEA, emergen características como la sordera paradójica, el silencio expresivo, la falta de contacto visual y la ausencia de iniciativa para mantener el contacto.

Para identificar el autismo, Rivière (2000) presenta una serie de signos de alerta que pueden observarse en niños de 18 a 36 meses (cuadro 1). Posteriormente, entre los 30 y los 42 meses, el trastorno se manifiesta de manera más evidente y definida. Para corroborar la información sugerida por estos signos de alerta, Baron-Cohen publicó en 1997 el CHAT, un instrumento de detección temprana del autismo utilizado en procesos de cribado. Este instrumento se basa en tres indicadores que hacen referencia a la ausencia de gestos comunicativos de tipo protodeclarativo, la falta de miradas conjuntas de atención y la ausencia de juego de ficción.

## Cuadro 2. Indicadores de autismo típicos de la etapa 18 -36 meses

1. Sordera aparente paradójica. Falta de respuesta a llamadas e indicaciones.
2. No "comparte focos de atención" con la mirada.
3. Tiende a no mirar a los ojos.
4. No mira a los adultos vinculares para comprender situaciones que le interesan o extrañan.
5. No mira lo que hacen las personas.
6. No suele mirar a las personas.
7. Presenta juego repetitivo o rituales de ordenar.
8. Se resiste a cambios de ropa, alimentación, itinerarios o situaciones.
9. Se altera mucho en situaciones inesperadas o que no anticipa.
10. Las novedades le disgustan.
11. Atiende obsesivamente, una y otra vez, a las mismas películas de vídeo.
12. Coge rabietas en situaciones de cambio.
13. Carece de lenguaje o, si lo tiene, lo emplea de forma ecológica o poco funcional.
14. Resulta difícil "compartir acciones" con él o ella.
15. No señala con el dedo para compartir experiencias.
16. No señala con el dedo para pedir.
17. Frecuentemente "pasa por" las personas, como si no estuvieran.
18. Parece que no comprende o que "comprende selectivamente" sólo lo que le interesa.
19. Pide cosas, situaciones o acciones, llevando de la mano.
20. No suele ser él quien inicia las interacciones con adultos.
21. Para comunicarse con él hay que "saltar un muro": es decir, hace falta ponerse frente a Frente y producir gestos claros y directivos.
22. Tiende a ignorar completamente a los niños de su edad.
23. No "juega con" otros niños.
24. No realiza juego de ficción: no representa con objetos o sin ellos situaciones, acciones, Episodios, etc.
25. No da la impresión de "complicidad interna" con las personas que le rodean, aunque tenga Afecto por ellas.

Rivière (2000). Cuadro 1. *Indicadores de autismo típicos de la etapa 18-36 meses*, p.17.

De igual manera, es posible apreciar que Jaime et al., (2013) presenta los siguientes indicadores de alerta:

- A los 12 meses: ausencia de balbuceo, falta de gestos comunicativos (como señalar o decir adiós con la mano, entre otros).
- A los 16 meses: no emite palabras sencillas ni frases espontáneas de dos palabras (que no sean ecológicas).
- A los 24 meses: cualquier regresión en las habilidades del lenguaje o en el ámbito social.

Dicho esto, la detección temprana del Trastorno del Espectro Autista (TEA) es fundamental. Investigaciones y signos de alerta proporcionan herramientas cruciales para intervenir a tiempo, maximizando las oportunidades de desarrollo y calidad de vida de los niños/as con TEA. La colaboración entre padres, educadores y profesionales es esencial para brindar un apoyo efectivo.

### **3.5. Modalidades de escolarización para el alumnado TEA**

El sistema educativo español ha establecido diferentes modalidades de escolarización para atender al alumnado con TEA según el nivel de afectación, tal y como nos indican Marí et al., (2022), se pueden escolarizar de la siguiente forma:

- Centro específico de autismo: Este tipo de centro se dedica exclusivamente a la educación de estudiantes con TEA y ofrece un enfoque altamente individualizado para el aprendizaje.
- Centro específico: En estos centros, los estudiantes con TEA pueden interactuar con otros compañeros que no presentan el trastorno, lo que fomenta las oportunidades de relación social.
- Aulas de educación especial ubicadas en centros ordinarios: Estas aulas permiten a los estudiantes con TEA estar cerca de otros alumnos en entornos inclusivos, lo que les brinda la ventaja de participar en interacciones sociales con niños neurotípicos, al tiempo que reciben una intervención adaptada e individualizada.
- Escolarización combinada: En esta modalidad, los estudiantes asisten tanto a un centro ordinario como a un centro específico o aula especial, y se desarrolla el currículo de manera conjunta, lo que requiere una coordinación estrecha entre los profesionales involucrados.
- Centro ordinario: Esta opción es la más inclusiva, ya que implica que los estudiantes con TEA sean incluidos en el aula regular con las adaptaciones y apoyos específicos necesarios para optimizar su respuesta educativa.

En la mayoría de los casos, prevalecen las medidas ordinarias en el ámbito educativo, y las adaptaciones se basan en los criterios generales de evaluación establecidos en las programaciones didácticas. Sin embargo, cuando estas medidas no son suficientes, se implementan otras acciones específicas de Adaptación

Curricular Individualizada Significativa (ACIS), las cuales afectan a los elementos perceptivos del currículo, como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Siguiendo con Marí et al., (2022), en la actualidad, la inclusión educativa del alumnado con TEA tiende a limitarse a su asistencia en un centro educativo ordinario que puede contar con diferentes niveles de recursos humanos y materiales adaptados. Sin embargo, este enfoque, que se asemeja más a la integración que a la inclusión, conlleva que los estudiantes se sientan obligados a sobrevivir en un entorno en el que la hostilidad puede variar según sus habilidades para adaptarse. Es importante tener en cuenta que los estudiantes con TEA a menudo enfrentan limitaciones en sus habilidades sociales y de comunicación. Esta situación genera confusión e incertidumbre, lo que dificulta el progreso hacia la implementación de una educación verdaderamente inclusiva.

Por ello, aunque se promueven medidas ordinarias y adaptaciones curriculares en los centros educativos, es necesario reconocer que la inclusión educativa del alumnado con TEA se enfrenta a desafíos significativos. La realidad actual muestra una variación del modelo educativo más cercana a la integración que a la inclusión, lo que puede generar dificultades para los estudiantes con TEA, dada su necesidad de adaptarse a un entorno que puede carecer de las adecuaciones necesarias. Para lograr una educación inclusiva efectiva, es fundamental superar estas barreras y avanzar hacia un enfoque que fomente la aceptación, la comprensión y la plena participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características y necesidades

Así mismo, es esencial que el profesorado implemente intervenciones adecuadas para trabajar con los alumnos y alumnas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Como señala Sanz et al., (2018), en el ámbito educativo existen dos grandes grupos de intervenciones para atender a estos estudiantes: los modelos globales o comprensivos de tratamiento y las prácticas basadas en la intervención o prácticas focalizadas.

En el primer grupo, encontramos intervenciones que abarcan un amplio conjunto de estrategias integradas de manera global para promover un impacto amplio en las características sintomáticas del TEA. Estos modelos se enmarcan en un contexto conceptual y se desarrollan durante un período prolongado de horas semanales, a lo largo de uno o más años. Esto permite obtener resultados en diversas áreas del desarrollo, como la comunicación, el comportamiento y la competencia social. Algunos de los modelos globales más destacados son:

- El Análisis Conductual Aplicado (ABA):

Este enfoque se basa en técnicas conductuales con el objetivo de enseñar nuevas habilidades y reducir comportamientos no deseados. Se descomponen las tareas que el niño debe aprender en pasos más pequeños y se le enseña a través de refuerzos positivos. Recientemente, se ha desarrollado una modalidad del ABA conocida como apoyo conductual positivo, que enfatiza la aplicabilidad de los aprendizajes a la vida real, impactando positivamente en las relaciones sociales, la satisfacción personal y la integración laboral, entre otros aspectos.

- El método TEACCH:

Se enfoca en comprender la "cultura del autismo" y modifica y estructura el ambiente para adaptarlo a las dificultades que enfrentan las personas con TEA. Se aprovechan las potencialidades visuales de estos alumnos mediante una estructura viso-espacial. Sus principales componentes son: a) organización física del ambiente para minimizar distracciones, b) horarios visuales para anticipar secuencias, c) sistemas de trabajo que favorecen el trabajo autónomo y d) actividades estructuradas visualmente para guiar paso a paso.

En segundo lugar, están las prácticas focalizadas o basadas en la intervención, que son técnicas concretas que profesionales o familiares pueden emplear para potenciar el desarrollo y aprendizaje de conductas específicas o para reducir conductas problemáticas en un corto plazo. Algunas de estas prácticas son:

- Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes:

Se utiliza para enseñar a estudiantes con TEA que no tienen comunicación oral o esta es limitada, con el objetivo de que puedan comunicarse a través del uso de imágenes.

- Historias Sociales:

Son guiones estructurados que visualmente especifican cómo el niño debe actuar en determinados contextos o situaciones. Son útiles para modificar conductas y para aprender hábitos y normas.

La implementación de estos modelos y prácticas adecuadas es fundamental para ofrecer una educación efectiva y centrada en las necesidades individuales de los

estudiantes con TEA. Al adaptar las estrategias pedagógicas a sus requerimientos, se fomenta su desarrollo integral y se promueve su inclusión y participación en el entorno escolar.

Finalmente, con la información extraída de este apartado, se puede concluir con que la colaboración entre la familia y la escuela es fundamental, pero, sobre todo, con un alumno o alumna con TEA, dado que la familia es el agente que mejor conoce al estudiante, tanto sus fortalezas, debilidades, necesidades e intereses. Así mismo, de este modo, al compartir esta información con la escuela, se consigue un entendimiento integral del alumno, lo que permite adaptar el entorno y las estrategias educativas para favorecer su desarrollo y aprendizaje de manera más efectiva. Además, se puede establecer una mejor alineación de objetivos y estrategias en ambos entornos; una comunicación fluida garantiza que las intervenciones sean coherentes en el hogar y en la escuela, proporcionando al menor un ambiente consistente que promueva su estabilidad emocional y desarrollo académico. En conclusión, la colaboración entre la familia y la escuela es esencial para el éxito académico, social y emocional del alumno con TEA. Trabajar juntos como equipo facilita una educación más inclusiva, efectiva y centrada en las necesidades del estudiante, garantizando su pleno desarrollo y bienestar en el ámbito escolar y más allá.

## **4. Metodología**

A continuación, se expone el proceso que se ha llevado a cabo en cuanto a la metodología del proyecto. En primer lugar, hay que destacar las diferentes búsquedas realizadas en varias bases de datos, como Dialnet y Google Scholar, entre otras; principalmente bajo la denominación de “proyecto de intervención en el aula, autismo”.

De este modo, tras una lectura genérica respecto a los distintos proyectos que aparecen en la web, se han podido sacar ideas a la hora de diseñar las actividades. Aunque cabe destacar que, principalmente, se fundamentan en una observación previa para poder adaptarlas a cada contexto y grupo de alumnado, así como la comunicación entre el educador o educadora especial y el maestro o maestra de aula, que es la persona conocedora de las necesidades y demandas del grupo-clase. Todo ello, se explica mejor a continuación.

### **4.1. Diseño metodológico del análisis de la situación o del diagnóstico de necesidades**

El siguiente proyecto, denominado “aleTEA”, será llevado a cabo en un aula donde se den casos de alumnos y alumnas con Trastorno del Espectro Autista. Además, las actividades diseñadas también podrán ser realizadas por el resto de alumnado, fomentando así una participación total y potenciando la inclusión a nivel grupal.

Así mismo, sería de gran interés acceder a las notas de campo del maestro o maestra, al igual que realizar una observación directa previa a la implementación del proyecto, por si es necesario adaptar algún tipo de actividad o de material, y de este modo, conocer más las características y necesidades del alumnado.

### **4.2. Participantes y contexto**

Respondiendo a este apartado, tal y como se ha indicado en el anterior punto, los participantes de este proyecto, “aleTEA”, serán aquellos alumnos y alumnas que cumplan las características indicadas, en este caso, que cuenten con un diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista; siendo este proyecto extensible al resto del grupo que conforman la clase.

Dicho esto, el número de participantes dependerá de la cantidad de personas con TEA, siendo indiferente el sexo, pero acotado a ciertos cursos escolares, en este caso,

el proyecto está pensado para alumnos y alumnas de 2º y 3º de educación infantil, con la posibilidad de ser ampliado hasta 1º de educación primaria.

De este modo, con el proyecto “aleTEA”, prevalecen las necesidades del alumnado con TEA, fomentando así una mayor autonomía en su aprendizaje, ya que, aunque puede que requieran de ayuda en algún momento, se pretende que sean los propios alumnos y alumnas los que realicen las actividades. De este modo, el aprendizaje es más eficiente, dado que se atiende de un modo más individualizado y adaptado a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, en este contexto y haciendo alusión al contexto sociocultural, es importante que se lleven a cabo proyectos de esta índole, ya que tal y como nos indica Zapata et al., (2021), existen dificultades significativas en el proceso de inclusión educativa para personas con TEA, dado que en ocasiones son excluidas tanto por sus compañeros de aula como por sus propios profesores. Además, las familias de los niños/as con TEA señalan que las instituciones públicas de educación básica establecen limitaciones para la incorporación de sus hijos a la educación regular. Estas limitaciones incluyen la solicitud de que los padres acompañen al menor durante la jornada escolar, la contratación de maestros sombra para monitorearlos y la discriminación en las actividades en las que participan.

Otro desafío importante para las personas con trastorno del espectro autista es la detección y diagnóstico de su condición. Según las familias entrevistadas en este estudio, en promedio, les llevó dos años y medio obtener un diagnóstico certero para sus hijos. La falta de especialistas en trastornos del neurodesarrollo y TEA en el primer nivel de atención afecta no solo la eficacia del diagnóstico, sino también la derivación adecuada de los pacientes a instancias especializadas para la detección y tratamiento del trastorno.

En conjunto, estas dificultades sociales, educativas y de salud representan obstáculos significativos para la inclusión plena y la atención temprana de las personas con TEA.



### 4.3. Procedimiento

El procedimiento del proyecto “aleTEA”, seguirá la siguiente estructura.

En primer lugar, la figura que llevará a cabo el método será un Educador o Educadora Especial, debido a los conocimientos adquiridos en el ámbito del autismo de una forma más específica. Así mismo, en el aula también se dispondrá de la figura del maestro o maestra, ya que es necesario que el resto de alumnado también sea atendido y progrese con su aprendizaje.

Además, el primer paso antes iniciar el proyecto sería concertar una cita con la orientadora u orientador del centro, para poder estudiar el informe psicopedagógico de los participantes y de este modo, poder anticiparnos a ciertas reacciones.

También cabe mencionar, que sería muy importante establecer una primera toma de contacto con las familias de los alumnos y alumnas que vayan a participar, para conocer su punto de vista, consejos, metodologías que funcionan con cada uno de sus hijos e hijas, etc. Esto último es crucial entre maestros-familia-escuela, teniendo así más probabilidades de que el proyecto sea beneficioso.

En segundo lugar, se seguirían los siguientes pasos:

- Evaluación inicial. Como ya se ha mencionado, es primordial conocer las necesidades y habilidades individuales. Por lo tanto, se realizaría una observación inicial con la finalidad de percibir las habilidades comunicativas, sociales, motoras y cognitivas, así como sus intereses y motivaciones.
- Diseño del proyecto “aleTEA”. Partiendo de las características observadas anteriormente, se concretan las actividades del proyecto para aumentar la participación, además de buscar que sea atractivo para el alumnado en cuestión.
- Planificación de actividades. El siguiente paso, consiste en diseñar las actividades específicas que se alineen con los objetivos del proyecto y con las necesidades y capacidades de los niños y niñas con autismo. Estas actividades, deben ser estructuradas, visualmente claras y ofrecer oportunidades para la interacción y la comunicación.
- Adaptaciones y apoyos. Se tendrá en cuenta las adaptaciones y apoyos individualizados para cada alumno con TEA, como sistemas de comunicación alternativa (por ejemplo, pictogramas), organizadores visuales, horarios visuales y apoyos emocionales.
- Implementación del proyecto. Es en este momento cuando se llevaría a cabo el proyecto, asegurándose de que las actividades estén estructuradas y

sean adecuadas para el nivel de desarrollo de los niños participantes. Además, se fomentaría la interacción y colaboración entre todos los alumnos y alumnas en el aula, promoviendo así un ambiente inclusivo y respetuoso.

- Evaluación y seguimiento. Se realizará una evaluación continua para monitorear el progreso de cada niño o niña con autismo en el proyecto. Esto permitiría ajustar las actividades y los apoyos según sea necesario y garantizar el éxito y la participación de todos y todas. Esta evaluación, se realizará mediante una observación directa, detectando el grado de dificultad, los avances, valorar si se consiguen los objetivos, etc.

- Involucramiento de la familia. En este caso, se mantendría una comunicación abierta con las familias de los y las participantes, involucrándolas en el proyecto y brindándoles información sobre las actividades y los avances de sus hijos e hijas. La colaboración con la familia es esencial para mantener la continuidad y el apoyo entre el hogar y la escuela.

- Celebración y reconocimiento. Se celebrarían los logros y avances de cada niño y niña con TEA en el proyecto, fomentando un ambiente positivo y de reconocimiento en el aula. La valoración de los esfuerzos y el progreso de los niños contribuirá a su autoestima y motivación.

- Evaluación final. Al finalizar el proyecto, se llevará a cabo una evaluación final para analizar los resultados y aprender de la experiencia. Esta evaluación se puede realizar bajo tres perspectivas: la de los protagonistas, la familia y el/la maestro/a.

- De este modo, preguntando a estos agentes, se puede confeccionar una conclusión más objetiva. Así mismo, se contemplan las áreas de mejora para próximos proyectos y continuar avanzando en la inclusión educativa de las personas con autismo en un entorno de aula ordinaria.

#### **4.4. Técnicas de recogida de información para la evaluación de resultados del programa.**

En el apartado anterior se han mencionado las técnicas de recogida de información de este proyecto. Por lo que, en primer lugar, cabe destacar que dicha información se recoge antes y después del programa.

Por lo tanto, antes de llevar a cabo el proyecto, se le pregunta al maestro o maestra si dispone de un diario de campo para poder contextualizar el comportamiento, avances, conocimientos, etc., del grupo. Si no es así, y no se dispone de un diario, se pasaría directamente a una pequeña entrevista al maestro/a (Anexo 1), así como a los familiares de los participantes (Anexo 2). Todo ello, como evaluación inicial.

Así mismo, una vez se ponga en práctica el proyecto, es fundamental realizar una evaluación continua. En este caso, partimos de una observación directa, donde el Educador/a Especial presta atención a las dificultades (en caso de haberlas), a los avances y apoyos que cada alumno/a pueda necesitar. Todo ello, debe quedar registrado, para no olvidarse de nada y tenerlo en cuenta en otras ocasiones.

Finalmente, una vez se haya implementado el proyecto, se realiza una evaluación final. Dicha evaluación, consta por un lado en una serie de preguntas dirigidas a los y las protagonistas (Anexo 3) y, por otro lado, en dos cuestionarios, uno diseñado para el maestro del grupo (Anexo 4) y otro para las familias de los protagonistas (Anexo 5).

De esta forma, se observa de una forma más objetiva el impacto del proyecto, así como mejorar las posibles carencias del trabajo, buscando siempre el impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

#### **4.5. Análisis de datos de la evaluación del programa de intervención**

Una vez realizada la evaluación continua mediante la observación de las dificultades y avances que se pueden dar tras finalizar cada módulo de actividades, y también llevar a cabo la evaluación final (se explica en los anexos de forma más detallada), se realiza una comparación con la evaluación inicial. De este modo, se podrán observar los cambios o, por el contrario, las necesidades que faltan por cubrir en este proyecto.

Para ello, es fundamental realizar una buena observación en la que se tenga en cuenta, sobre todo, las dificultades presentadas de cada alumno/a, así como sus potencialidades, las cuales queden registradas con notas de campo (para poder acudir a estas anotaciones cuando se haga la evaluación) o bien a través de un vídeo. Este proceso, se hará con cada uno de los cinco módulos, así también se podrá detectar en qué apartados muestran más carencias el grupo en cuestión y en qué aspectos destacan más.

Así mismo, esta comparación de resultados también se llevará a cabo con los familiares y con los docentes de los alumnos/as. Por lo tanto, se puede decir que el análisis de este programa de intervención es mixto, ya que, por un lado, partimos de la observación (cualitativo) y por otro lado de los cuestionarios enfocados a los docentes y familiares (cuantitativo).

## 5. Programa de intervención

### Objetivos del proyecto

- **Objetivo general**

- Diseñar una intervención práctica en la cual los alumnos y alumnas con Trastorno del Espectro Autista se sientan incluidos e incluidas.

#### 5.1. Objetivos específicos

- Mejorar la comunicación verbal y no verbal de los alumnos con autismo.
- Desarrollar habilidades sociales básicas en el alumnado TEA.
- Estimular la atención y concentración del alumnado con TEA durante las actividades académicas.
- Desarrollar habilidades motoras gruesas y finas en alumnado con autismo.
- Fomentar la autonomía en las personas con TEA.

#### 5.2. Acciones y actuaciones a desarrollar

Este proyecto, “aleTEA”, tiene en consideración la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, que según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), algunas de ellas son:

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

Entre otras, estas indicaciones estarán presentes en dicha intervención, ya que como se ha mencionado, se pretende fomentar una mayor inclusión y participación del

alumnado con Trastorno del Espectro Autista en el aula ordinaria. Por lo tanto, a continuación, se plasman los bloques, los objetivos a conseguir y las actividades a desarrollar.

En primer lugar, cabe mencionar que el proyecto “aleTEA” está formado por los siguientes cinco bloques:

- Bloque I. Comunicación y lenguaje.
- Bloque II. Habilidades sociales y emocionales.
- Bloque III. Habilidades cognitivas y académicas.
- Bloque IV. Motricidad y juego inclusivo.
- Bloque V. Autonomía y autocuidado.

Como ya han sido referenciados, damos paso al primer bloque:

- **Bloque I. Comunicación y lenguaje.**

Este bloque está compuesto por cinco objetivos que se pretenden conseguir con sus correspondientes actividades. Será uno de los bloques con más tareas diseñadas, junto con el quinto bloque, dado que, la comunicación y el lenguaje es una característica con mayor prevalencia que se puede ver afectada en las personas con TEA.

- Primera sesión:

- Objetivo: Mejorar la comunicación verbal y no verbal de los participantes con autismo.
- Actividad: Sesiones de interacción en parejas.
- Duración: 45 minutos.
- Recursos necesarios: Tarjetas con temas de conversación (familia, animales, deportes, etc.), libreta para anotar palabras clave, juguetes o/y objetos para favorecer el juego interactivo, tablero de comunicación con imágenes para aquellos alumnos y alumnas que lo necesiten.

Descripción de la actividad:

En esta actividad, los alumnos con autismo participarán en sesiones de interacción en parejas para mejorar sus habilidades de comunicación verbal y no verbal. Se les asignará un tema de conversación y tomarán turnos para hablar sobre ese tema, expresando sus ideas y escuchando las de su compañero. El maestro de Educación Especial guiará la conversación y anotará las palabras clave para ayudar a los niños a recordar el vocabulario utilizado.

Después de la parte verbal, se promoverá el juego interactivo entre las parejas, donde utilizarán juguetes y objetos para enriquecer la comunicación no verbal. Por ejemplo, podrían jugar a representar qué come cada animal de la granja, qué proporcionan...

En caso de aquellos alumnos que lo necesiten, se utilizará un tablero de comunicación con imágenes para facilitar su participación en la actividad y expresar sus ideas.

Esta actividad se realizaría de forma periódica en el aula para permitir a los niños practicar y mejorar sus habilidades de comunicación en un entorno seguro y apoyado. Además, la colaboración de las familias y el equipo docente es esencial para asegurar la continuidad y el éxito de esta actividad inclusiva.

○ Segunda sesión:

- Objetivo: Desarrollar la comprensión y expresión de emociones y necesidades.
- Actividad: Teatro de emociones y necesidades.
- Duración: 45 minutos.
- Recursos necesarios: tarjetas con diferentes emociones y necesidades escritas e ilustradas, libreta para anotar palabras clave, espejo grande o lámina con espejo para la actividad.

Descripción de la actividad:

En esta actividad, los niños diagnosticados de TEA participarán en un teatro de emociones y necesidades para desarrollar su comprensión y expresión emocional. El maestro en Educación Especial mostrará diferentes tarjetas con emociones y necesidades, explicando su significado mediante gestos y expresiones faciales. Los

niños practicarán la expresión de cada emoción y necesidad utilizando un espejo, lo que les permitirá, después de repetir en más ocasiones la actividad, observar y comprender las expresiones faciales asociadas.

Posteriormente, los niños trabajarán en parejas, donde uno representará una emoción o necesidad, y el otro intentará adivinar cuál es. Esto les ayudará a desarrollar su capacidad de identificar y comprender las emociones y necesidades de los demás, así como expresar las suyas propias.

A través de esta actividad lúdica y participativa, los niños con autismo mejorarán su comprensión y expresión emocional, lo que favorecerá su habilidad para comunicar sus necesidades y emociones de manera adecuada y empática.

Como en todas las actividades, la colaboración de las familias, el equipo docente es fundamental para asegurar la continuidad y el éxito de esta experiencia inclusiva. Además, se podrá repetir esta actividad en diferentes momentos del año para reforzar el desarrollo emocional y comunicativo de los niños con autismo.

○ Tercera sesión:

- Objetivo: Utilizar apoyos visuales para facilitar la comunicación en los niños con TEA.
- Actividad: Creando un tablero de comunicación.
- Duración: 45 minutos.
- Recursos necesarios: cartulinas, pegamento, tijeras, pictogramas, velcro y rotuladores.

Descripción de la actividad:

En esta actividad, los niños con autismo crearán su propio tablero de comunicación utilizando apoyos visuales. El maestro/a en Educación Especial presentará imágenes o pictogramas representando diferentes objetos y necesidades, y los niños seleccionarán las que deseen utilizar en su tablero.

Cada niño pegará las imágenes seleccionadas en cartulinas, y junto a cada imagen escribirá el nombre o la palabra asociada, dependiendo del grado de TEA, en caso de no ser capaces, se les explicará con más detalle y se repetirá la sesión. Este tablero de comunicación personalizado les permitirá expresar sus necesidades e intereses de manera visual y efectiva.



Una vez completado el tablero, los niños lo decorarán a su gusto, lo que les ayudará a sentirse más identificados y motivados a utilizarlo en sus interacciones diarias.

El uso del tablero de comunicación será reforzado tanto en el aula como en el hogar, y se animará a los niños a emplearlo durante diversas situaciones cotidianas. Asimismo, el equipo docente y las familias colaborarán para asegurar que el tablero se convierta en una herramienta valiosa para facilitar la comunicación y promover la autonomía en los niños con autismo.

○ Cuarta sesión:

- **Objetivo:** Aumentar la capacidad de atención y escucha durante las interacciones sociales en el alumnado con TEA.
- **Actividad:** Juego de atención y escucha en grupo.
- **Duración:** 45 minutos.
- **Recursos necesarios:** tarjetas con preguntas o instrucciones escritas e ilustradas, papel para anotar puntos, premios pequeños para motivar la participación.

**Descripción de la actividad:**

En esta actividad, los alumnos con Trastorno del Espectro Autista participarán en un juego de atención y escucha en grupo, diseñado para aumentar su capacidad de atención durante las interacciones sociales. Los niños se dividirán en grupos pequeños y recibirán tarjetas con preguntas o instrucciones escritas e ilustradas.

El Educador o Educadora leerá en voz alta una pregunta o instrucción, y los niños deberán prestar atención para responder correctamente. Esto fomentará su capacidad de escucha activa y les motivará a participar de manera activa en el juego.

Los niños que escuchen con atención y respondan correctamente obtendrán puntos, que serán anotados en la pizarra o papel.

Esta actividad se realizará de manera periódica en el aula, permitiendo a los niños con autismo practicar y mejorar su capacidad de atención y escucha en un entorno lúdico y motivador. Como en las anteriores actividades, la colaboración de las familias y el equipo docente será fundamental para asegurar el éxito y la continuidad de esta actividad.

○ Quinta sesión:

- Objetivo: Fomentar el uso de habilidades comunicativas para resolver conflictos en los niños con TEA.
- Actividad: Representación visual de situaciones de conflicto.
- Duración: 45 minutos.
- Recursos necesarios: tarjetas con imágenes de situaciones de conflicto, imágenes o juguetes para representar emociones, pizarra o papel grande, marcadores, asistentes de apoyo si es necesario.

Descripción de la actividad:

Antes de comenzar, el educador/a preparará las tarjetas con imágenes de situaciones de conflicto simples, como dos niños/as discutiendo por un juguete o una persona sintiéndose triste por ser excluida de un juego.

Posteriormente, se reúne a los/as participantes en un círculo y se comienza una breve conversación sobre los sentimientos. Se les pregunta cómo se sienten cuando algo no está bien o cuando hay un problema con un amigo/a. Para ello, se utilizan imágenes y/o juguetes para representar emociones, como caras sonrientes o tristes.

Después, se divide a los niños/as en pequeños grupos y se le entrega una tarjeta a cada grupo con una situación de conflicto. Por ejemplo, si la tarjeta muestra a dos niños/as peleando por un balón, se les da un balón para que lo utilicen en su representación. Los alumnos han de trabajar juntos para mostrar la situación de conflicto y cómo se sienten los personajes involucrados. Así mismo, se les animará para que usen gestos y expresiones faciales para comunicar emociones.

Después de cada representación, se les reúne a todos y se fomenta una discusión, preguntándoles cómo se sintieron los personajes en cada situación de conflicto y qué podrían hacer para resolverlo. En este proceso, necesitarán mucha ayuda, ya que es bastante complicado debido a las edades y las posibles complicaciones. Para ello, se puede dibujar la solución, por ejemplo, un dibujo de dos niños compartiendo un juguete.

Para terminar, se refuerza la actividad dando importancia al uso de palabras y gestos amigables para resolver conflictos y cómo estas situaciones pueden ayudar a todos/as a sentirse mejor, además de preguntarles cómo se sintieron al participar en la actividad. Este proceso, se puede repetir en diferentes sesiones, utilizando contextos diferentes y aportando estrategias según las necesidades de cada niño/a.

- **Bloque II. Habilidades sociales y emocionales.**

En este bloque, se trabajarán principalmente tres objetivos para potenciar las habilidades sociales y emocionales del alumnado con autismo. A continuación, se exponen de una forma más detallada.

- Primera sesión:

- Objetivo: Desarrollar habilidades sociales básicas.
- Actividad: Juego de roles para practicar habilidades sociales.
- Duración: 45 minutos.
- Recursos necesarios: tarjetas con situaciones sociales escritas e ilustradas, pizarra o papel para anotar estrategias y puntos y premios pequeño para motivar la participación.

Descripción de la actividad:

En esta actividad, los protagonistas participarán en un juego de roles diseñado para practicar habilidades sociales básicas, como saludar, dar las gracias y pedir ayuda. Estos, formarán pequeños grupos y recibirán tarjetas con situaciones sociales escritas e ilustradas.

Cada grupo realizará un juego de roles donde representarán la situación social asignada y practicarán las habilidades sociales específicas. El educador encaminará las representaciones y proporcionará retroalimentación positiva y constructiva para reforzar el uso adecuado de las habilidades sociales.

Después de cada juego de roles, se llevará a cabo una discusión en grupo para analizar las habilidades sociales utilizadas y se anotarán en la pizarra o papel para reconocer los logros. Además, se otorgarán premios pequeños como reconocimiento y motivación para seguir practicando y mejorando sus habilidades sociales.

Esta actividad, también se debería de repetir en diferentes ocasiones para que los niños con TEA tengan la oportunidad de practicar y fortalecer sus habilidades sociales básicas en un ambiente lúdico y seguro. Así mismo, como en las anteriores actividades, también es imprescindible la colaboración entre la familia y el equipo docente para asegurar el éxito y la continuidad de esta actividad.

○ Segunda sesión:

- Objetivo: Aprender a compartir y cooperar. Alumnado con TEA.
- Actividad: Juego de colaboración y compartir.
- Duración: 45 minutos.
- Recursos necesarios: juguetes para la actividad compartida (como pueden ser, bloques de construcción, rompecabezas, libros de interés, dinosaurios, etc.), cronómetro o reloj para establecer tiempos y premios pequeños para motivar la colaboración.

Descripción de la actividad:

En esta actividad, los alumnos con autismo participarán en un juego de colaboración diseñado para aprender a trabajar juntos y compartir con otros niños. Se les proporcionarán juguetes o materiales para una actividad compartida, como construir una torre de bloques o completar un rompecabezas en equipo.

Los niños se dividirán en pequeños grupos y tendrán un tiempo específico para trabajar juntos. El Educador observará y guiará a los alumnos durante la actividad, alentándolos a compartir ideas, cooperar y tomar decisiones en equipo.

Al finalizar la actividad, se premiará a los grupos que hayan demostrado una buena colaboración y compartido de manera efectiva.

Lo ideal sería que se repitiese la actividad en más ocasiones para que los niños con autismo tengan la oportunidad de practicar y desarrollar sus habilidades de compartir y cooperar con el resto de iguales.

Con esta actividad se reforzará la importancia de compartir y trabajar juntos para crear un ambiente de amistad y colaboración en el aula.

○ Tercera sesión:

- Objetivo: Mejorar la autorregulación emocional ante situaciones de estrés o frustración en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista.
- Actividad: Taller de técnicas de autorregulación emocional.
- Duración: 45 minutos.
- Recursos necesarios: tarjetas con diferentes emociones escritas e ilustradas, pizarra o papel para anotar las estrategias de autorregulación y materiales para actividades de relajación (pelotas antiestrés, cojines, música relajante, botellas sensoriales, etc.).

Descripción de la actividad:

En esta actividad, los niños con TEA participarán en un taller de técnicas de autorregulación emocional diseñado para mejorar su capacidad para manejar el estrés o la frustración en diferentes situaciones. Se utilizarán tarjetas con diferentes emociones escritas e ilustradas para facilitar la identificación y expresión de las emociones de los niños.

Los alumnos se sentarán en un círculo y tendrán la oportunidad de expresar cómo se sienten en ese momento, eligiendo una de las tarjetas de emociones. El Educador guiará una discusión sobre situaciones de estrés o frustración que puedan enfrentar los niños y cómo se sienten al respecto.

A continuación, se presentarán diferentes técnicas de autorregulación emocional, como respiración profunda, contar hasta diez, utilizar una pelota antiestrés o escuchar música relajante. Los niños practicarán estas técnicas en el taller de una forma guiada para que puedan aprender a utilizarlas cuando se sientan estresados o frustrados.

Esta actividad se realizará de manera periódica en el aula para que los niños con autismo puedan practicar y mejorar su autorregulación emocional ante situaciones de estrés o frustración, además de enfatizar la importancia de aprender a manejar las emociones para lograr un bienestar emocional y social en el entorno escolar.

### **Bloque III. Habilidades cognitivas y académicas.**

Este tercer bloque está compuesto por tres actividades, cuya finalidad es estimular la atención y concentración de los alumnos con TEA durante las actividades académicas.

#### ○ Primera sesión:

- Objetivo: Estimular la atención y concentración del alumnado con TEA durante las actividades académicas.
- Actividad: Juego de atención y concentración.
- Duración: 45 minutos.
- Recursos necesarios: tarjetas o imágenes con figuras o letras para el juego, papel y pequeños premios para fomentar la participación.

Descripción de la actividad:

En esta actividad, el alumnado con TEA participará en un juego de atención y concentración diseñado para estimular su capacidad de abstracción durante las actividades académicas. Se utilizarán tarjetas o imágenes con figuras o letras para poner a prueba la memoria visual y la atención de los niños.

Se dividirán en equipos y competirán en el juego de atención y concentración. El instructor mostrará una tarjeta o imagen durante unos segundos y luego la ocultará. Cada equipo deberá recordar y escribir las figuras o letras que vieron en la tarjeta.

Se otorgarán puntos a los equipos que recuerden correctamente las figuras o letras, y se llevará un registro de los puntos en la pizarra o papel para mantener el interés y la motivación de los participantes.

#### ○ Segunda sesión:

- Objetivo: Fomentar la autonomía y la organización en las tareas escolares en los alumnos con TEA.
- Actividad: Mi tablero de tareas.
- Duración: 45 minutos.
- Recursos necesarios: cartulinas de colores, pictogramas que representen diferentes tareas escolares (imagen de un libro para estudiar,

imagen de un lápiz para escribir, imagen de un pincel para pintar, etc.), velcro, cartel de los nombres de los alumnos y sus respectivos tableros.

Descripción de la actividad:

En esta actividad, el alumnado con TEA participará en la creación de su propio "tablero de tareas" para fomentar su autonomía y organización en las tareas escolares. Cada uno recibirá una cartulina de color que servirá como su tablero de tareas.

El Educador ayudará a los niños a pegar imágenes o pictogramas que representen las diferentes tareas escolares que deben realizar, como estudiar, escribir o pintar. Los pictogramas les permitirán entender visualmente las tareas que deben hacer sin necesidad de leer.

Una vez que los tableros estén listos, se colocarán en un lugar visible del aula. Durante el día, podrán revisar sus tableros y mover los pictogramas de "por hacer" a "hecho" una vez que hayan completado cada tarea. Esta actividad ayudará a los alumnos con autismo a desarrollar habilidades de organización y autonomía en el entorno escolar de una manera visual y accesible para ellos.

○ Tercera sesión:

- Objetivo: Desarrollar habilidades de resolución de problemas y pensamiento creativo en alumnado con TEA.
- Actividad: Exploradores científicos.
- Duración: 45 minutos.
- Recursos necesarios: hojas de papel, colores, lápices, objetos cotidianos o elementos naturales (hojas, conchas piedras, etc.), lupa (opcional).

Descripción de la actividad:

En esta actividad, los alumnos con autismo se convertirán en "exploradores científicos" y tendrán la oportunidad de desarrollar habilidades de resolución de problemas y pensamiento creativo a través de la observación y descripción de objetos cotidianos o elementos naturales.

Todos ellos, saldrán al patio o al entorno cercano de la escuela para explorar y recolectar objetos interesantes, como hojas, conchas o piedras. No es necesario que

utilicen su imaginación para inventar objetos, sino que observarán y describirán cosas reales que encuentren en su entorno.

Al regresar al aula, utilizarán su imaginación para describir y dibujar sus hallazgos en una hoja de papel. Podrán explicar qué son los objetos, dónde los encontraron y qué características tienen. Si se cuenta con lupa o lente de aumento, podrán utilizarla para observar más detalles.

Esta actividad estimulará la curiosidad y creatividad de los participantes, al tiempo que fomentará su capacidad para resolver problemas al identificar y describir objetos de su entorno.

#### **Bloque IV. Motricidad y juego inclusivo.**

##### ○ Primera sesión:

- Objetivo: Desarrollar habilidades motoras gruesas en niños con autismo.
- Actividad: Circuito de habilidades motrices.
- Duración: 45 minutos.
- Recursos necesarios: colchonetas o almohadas, conos, pelotas de diferentes tamaños, aros o círculos de colores, música y altavoz (opcional).

##### Descripción de la actividad:

La actividad "Circuito de habilidades motrices" tiene como objetivo desarrollar las habilidades motoras gruesas en niños con TEA, mientras se divierten y participan en un juego inclusivo y estimulante. El circuito diseñado con colchonetas, conos, pelotas y aros proporcionará un entorno seguro y divertido para que trabajen en su coordinación, equilibrio y fuerza física.

La actividad fomentará el desarrollo de habilidades motrices, como saltar, correr, lanzar y empujar, mientras avanzan por el circuito. La inclusión de elementos visuales, como los aros de colores en el suelo, también estimulará la percepción espacial y la discriminación visual.

Opcionalmente, se puede añadir música para hacer la actividad más dinámica y motivador. La música puede servir como estímulo para que realicen los movimientos con mayor entusiasmo y ritmo.



Es fundamental que se adapte el circuito y las actividades según las necesidades y capacidades individuales de cada persona con autismo. El enfoque de la actividad estará en la participación y el disfrute de los alumnos, reforzando sus logros y brindándoles un ambiente inclusivo y de apoyo para el desarrollo de sus habilidades motoras gruesas.

○ Segunda sesión:

- Objetivo: Mejorar la coordinación motora fina en alumnado con autismo.
- Actividad: Arte con recortes.
- Duración: 45 minutos.
- Recursos necesarios: papel de colores, tijeras de seguridad, pegamento, revistas o materiales de reciclaje con imágenes diversas y lápices de colores.

Descripción de la actividad:

La actividad "Arte con recortes" tiene como objetivo mejorar la coordinación motora fina en el alumnado con autismo, centrándose en el manejo de lápices y tijeras de seguridad. Al recortar y pegar las imágenes, los niños trabajarán en el control de los movimientos de sus manos y dedos, desarrollando la precisión y la destreza necesarias para manipular objetos pequeños.

Además, la actividad fomentará la expresión artística y la creatividad, ya que podrán combinar las imágenes recortadas para crear su propia composición. El uso de lápices de colores para agregar detalles les permitirá ejercitar aún más su coordinación motora fina y expresar sus ideas a través de trazos y colores.

El maestro de Educación Especial estará presente en todo momento para brindar apoyo y orientación durante la actividad. Se adaptará el material y la dificultad de las tareas según las necesidades individuales de cada participante con TEA, asegurándose de que todos puedan formar parte y disfrutar de la experiencia de la actividad.

## **Bloque V. Autonomía y autocuidado.**

Este quinto bloque está conformado por cinco actividades, ya que en la exposición teórica del trabajo se incide en la importancia de fomentar la autonomía en las personas con TEA. A continuación, se explican de una forma más detallada.

### ○ Primera sesión:

- Objetivo: Fomentar la independencia en el aseo personal y el cuidado de su espacio.
- Actividad: "Organización de objetos".
- Duración: 45 minutos.
- Recursos necesarios: Elementos de aseo personal (cepillo de dientes, jabón, toalla, etc.), material de organización (cestas, bandejas), etiquetas o imágenes de objetos de aseo.

#### Descripción de la actividad:

La actividad "Organización de objetos" busca fomentar la independencia en el aseo personal y el cuidado del espacio en niños con autismo. A través de la identificación y organización de sus propios objetos de aseo, desarrollarán habilidades de autocuidado y responsabilidad.

Los participantes utilizarán etiquetas o imágenes de los objetos que emplean en su rutina de aseo. Esto les brindará una comprensión visual de los elementos que deben organizar y cuidar.

El Educador estará presente para brindar apoyo y orientación a los alumnos durante la actividad. Se adaptará el material y la dificultad de la tarea según las necesidades individuales de cada niño con autismo, asegurando que todos puedan participar de manera exitosa. El enfoque principal de la actividad es empoderar a los niños para que sean independientes en su rutina de aseo y en el cuidado de su espacio, por lo que a través de pictogramas, se les puede indicar en dónde va cada objeto (el cepillo de dientes, la toalla, qué hacemos primero...).

○ Segunda sesión:

- Objetivo: Potenciar la capacidad de seguir rutinas y horarios diarios en alumnos con TEA.
- Actividad: "Mi día organizado"
- Duración: 45 minutos.
- Recursos necesarios: imágenes o dibujos que representen las diferentes partes del día, cartulina, pegamento y reloj o temporizador visual.

Descripción de la actividad:

La actividad "Mi día organizado" tiene como objetivo potenciar la capacidad de seguir rutinas y horarios diarios en niños con autismo. A través de la organización visual y estructurada de su día, los niños desarrollarán habilidades para comprender y anticipar las diferentes partes del día.

En esta actividad, se utilizarán imágenes o dibujos que representen las rutinas que realizan en la mañana, tarde y noche. Los niños seleccionarán las imágenes que corresponden a sus actividades diarias y las pegarán en orden en una cartulina o papel grande. Esto les proporcionará una representación visual de cómo se desarrolla su día.

Además, se empleará un reloj o temporizador visual para marcar el paso de las diferentes partes del día. Esto ayudará a los niños a anticipar las transiciones entre actividades y a comprender el concepto de tiempo. Bien es cierto que este concepto es muy complicado para niños/as de estas edades, pero se puede ir introduciendo poco a poco en su rutina.

La actividad se adaptará según las necesidades individuales de cada niño con autismo, asegurando que las imágenes y las actividades sean relevantes para su rutina diaria. Es interesante que se repita esta actividad a lo largo del tiempo, ya que contribuirá a que los niños interioricen las rutinas y horarios, fomentando su autonomía y capacidad de autogestión en su día a día.

○ Tercera sesión:

- Objetivo: Mejorar la autonomía en la alimentación y elección de alimentos saludables en niños con TEA.
- Actividad: "Chef saludable".

- Duración: 45 minutos.
- Recursos necesarios: Diversos alimentos saludables (frutas, lácteos, verduras, etc.), platos, cubiertos y servilletas, imágenes de alimentos saludables, pizarra y rotuladores.

#### Descripción de la actividad:

La actividad "Chef saludable" tiene como objetivo mejorar la autonomía en la alimentación y elección de alimentos saludables en el alumnado. A través de una experiencia práctica y participativa, los niños tendrán la oportunidad de seleccionar y preparar sus propios alimentos, fomentando su autonomía en la elección de alimentos nutritivos.

En esta actividad, se utilizarán imágenes de alimentos saludables para que elijan sus preferencias. Luego, tendrán acceso a una variedad de alimentos reales y utensilios de cocina para preparar su propio plato saludable. Esto permitirá que los participantes se involucren activamente en el proceso de elección y preparación de alimentos.

La actividad promoverá la autonomía al permitir que los alumnos tomen decisiones sobre su comida y elijan alimentos que consideran saludables. También se reforzará la importancia de una alimentación equilibrada y variada.

#### ○ Cuarta sesión:

- Objetivo: Desarrollar habilidades prácticas para el cuidado de objetos y materiales en el alumnado con TEA
- Actividad: "Detectives del orden".
- Duración: 45 minutos.
- Recursos necesarios: varios objetos y materiales desordenados en un área del aula, imágenes o tarjetas con imágenes de objetos ordenados y rotuladores.

Descripción de la actividad:

La actividad "Detectives del orden" tiene como objetivo desarrollar habilidades prácticas para el cuidado de objetos y materiales en niños con Trastorno del Espectro Autista. A través de esta actividad lúdica y participativa, aprenderán a reconocer la importancia del orden y la organización.

Con esta tarea, los niños se convertirán en "detectives" y trabajarán en parejas o grupos pequeños para encontrar y ordenar objetos desordenados en el aula. Utilizarán imágenes de referencia para asegurarse de que los objetos queden en su lugar correcto, lo que promoverá su atención a los detalles y habilidades de organización.

La actividad fomentará la autonomía al permitir que los alumnos trabajen en equipo para resolver un desafío. Además, reforzará la importancia de mantener el orden en su entorno y cuidar sus objetos.

○ Quinta sesión:

- Objetivo: Fomentar la toma de decisiones y la responsabilidad en tareas cotidianas en alumnado con TEA.
- Actividad: "El Juego de las Decisiones".
- Duración: 40 minutos.
- Recursos necesarios: tarjetas con imágenes representativas de decisiones, pizarra y rotuladores.

Descripción de la actividad:

La actividad "El juego de las Decisiones" tiene como objetivo fomentar la toma de decisiones y la responsabilidad en tareas cotidianas.

Para ello, será necesario preparar una serie de tarjetas con imágenes que representen decisiones cotidianas simples, como qué ropa ponerse, qué desayunar, qué juego jugar, etc., asegurándonos en todo momento que las imágenes sean claras y comprensibles.

Posteriormente, se reúnen a los alumnos/as en un círculo y se les explica la dinámica, donde tendrán la oportunidad de tomar decisiones. Así mismo, se les mostrará una tarjeta con una imagen que represente una decisión, como dos conjuntos de ropa diferentes. Se les preguntará cuál prefieren elegir y por qué. Luego, todos/as pueden discutir juntos la elección. Se seguirá mostrando tarjetas con

diferentes decisiones y permitiendo que diferentes alumnos/as elijan y expliquen sus elecciones.

Finalmente, una vez que hayan tomado varias decisiones, se les animarán a que discutan cómo se sienten y por qué es importante tomar decisiones. Esta actividad fomenta la toma de decisiones y la responsabilidad en tareas cotidianas. Estas preguntas serán adaptadas según el nivel de desarrollo de los participantes del grupo.

#### **1.4. Agentes implicados en la aplicación del programa de intervención**

La concepción de este proyecto se nutre de una diversidad de perfiles profesionales, cuya colaboración pretende otorgar una visión multifacética y enriquecedora para la confección de un programa adaptado y destinado al alumnado con TEA en los entornos de educación infantil.

En primer plano, cobra protagonismo el Educador Especial, cuya experticia se alza como pilar fundamental en la ejecución de esta labor. Su especialización en este campo le capacita para diseñar actividades y, en caso de ser necesario, ajustarlas, aplicar intervenciones socioeducativas y desplegar diversas metodologías, incluyendo la reconocida metodología TEACCH.

Paralelamente, se subraya la importancia del maestro o maestra del grupo en cuestión. Al poseer una comprensión más profunda de las necesidades de los alumnos/as, las dinámicas con sus compañeros, los contextos familiares, entre otros, su respaldo en la implementación del proyecto resulta inestimable.

El rol del orientador u orientadora del centro emerge como otro componente clave. Su acceso a información adicional, como informes psicopedagógicos, datos sobre dificultades específicas, dinámicas internas del centro, etc., aporta un enfoque complementario y valioso.

En aquellos centros educativos que cuenten con una gama diversa de profesionales, como psicólogos/as y logopedas, su contribución se convierte en un recurso a considerar. Su destreza en áreas específicas enriquece el conjunto de información a tener en cuenta en la puesta en marcha del proyecto.

Finalmente, se destaca la participación activa de los familiares de los estudiantes involucrados. Su involucramiento resulta esencial, permitiendo la incorporación de perspectivas y detalles que pueden pasar desapercibidos. Cada individuo posee necesidades y particularidades únicas, lo que hace que la colaboración con los progenitores y cuidadores sea invaluable.

Este enfoque colaborativo allana el camino al proceso, al permitir un análisis minucioso de cada participante. Dicha comprensión detallada sienta las bases para una adaptación efectiva de las actividades y, en última instancia, del entorno educativo en su totalidad. En esencia, esta sinergia profesional y participativa se erige como el cimiento sobre el cual se edificará un programa de intervención profundamente informado y potencialmente transformador.

## 1.5. Cronograma

A continuación, se expone el cronograma para llevar a cabo el proyecto. Se temporaliza en el mes de mayo del 2024 y debajo, en la leyenda, se puede observar a qué corresponde cada gama de color. Siendo: el rojo la evaluación inicial, el azul oscuro la evaluación continua, el verde oscuro la evaluación final, el amarillo el Bloque I, el azul claro el Bloque II, el verde claro el Bloque III, el morado el Bloque IV y, por último, el naranja se corresponde con el Bloque V.

Mayo 2024

LUN ES	MART ES	MIÉRCO LES	JUEV ES	VIERN ES	SÁBA DO	DOMIN GO
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		



Evaluación Inicial



Evaluación continua



Evaluación Final



Bloque I. Comunicación y lenguaje. 5 sesiones.



Bloque II. Habilidades sociales y emocionales. 3 sesiones.



Bloque III. Habilidades cognitivas y académicas. 3 sesiones.



Bloque IV. Motricidad y juego inclusivo. 2 sesiones.



Bloque V. Autonomía y autocuidado. 5 sesiones.



## Conclusiones

La evolución del concepto del autismo y su integración en la educación se ha convertido en un campo de estudio fundamental. A lo largo de este Trabajo de Fin de Máster, hemos explorado diversos aspectos relacionados con el tema, desde su definición histórica hasta su impacto en la educación inclusiva. A través de esta indagación, se han llegado a conclusiones significativas que subrayan la importancia de abordar el autismo desde una perspectiva multidimensional y colaborativa.

Desde los primeros intentos de definir el autismo por parte de Bleuler en 1911, hasta las definiciones actuales en el DSM-V, hemos presenciado una evolución en la comprensión de este trastorno. Aunque las definiciones y clasificaciones han cambiado con el tiempo, ha habido un reconocimiento constante de que el autismo es un trastorno complejo que se manifiesta de manera diversa en cada individuo. Las contribuciones de Kanner y Asperger en la mitad del siglo XX marcaron un punto de inflexión al identificar características clave y subtipos dentro del espectro autista. Esta comprensión ha influido en cómo abordamos la educación de niños y niñas con autismo en la actualidad.

La educación inclusiva se ha convertido en un pilar fundamental en la manera en que los sistemas educativos abordan la diversidad en el aula. Por ello, la importancia de propagar prácticas de este tipo, como el proyecto, donde se incluye a todo el grupo-clase. La inclusión no solo se trata de tener a todos los estudiantes en el mismo espacio físico, sino de crear un entorno que se adapte a las necesidades individuales de cada estudiante. En este contexto, la colaboración entre la familia y la escuela juega un papel crítico. Reconocemos que cada niño con autismo es único, y para brindarles una educación efectiva y enriquecedora, es esencial que padres, cuidadores, docentes y profesionales trabajen en equipo.

A través de la comunicación abierta y el intercambio constante de información, podemos asegurarnos de que los planes sean coherentes en ambos entornos y que el alumno reciba un apoyo continuo y cohesivo. Por ello, la importancia de que las familias colaboren con la puesta en práctica de las actividades, como se detalla en cada una de ellas.

Un tema recurrente a lo largo de esta exploración ha sido la detección temprana y la intervención precoz. A medida que la prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista continúa aumentando, es esencial que los profesionales de la salud y la educación estén capacitados para reconocer los signos tempranos del autismo. La intervención temprana puede marcar una diferencia significativa en el desarrollo de una persona con autismo, y aquí radica la importancia de la formación y sensibilización en todos los niveles educativos y sociales.

Sin embargo, para lograr una educación verdaderamente inclusiva, es necesario ir más allá de la capacitación de los profesionales. La conciencia y el entendimiento sobre el autismo deben ser promovidos en toda la sociedad. Esto implica desafiar estereotipos y eliminar prejuicios, creando un ambiente en el que las personas con este trastorno sean aceptadas y valoradas por lo que son. A través de la educación y la sensibilización, podemos construir una sociedad más inclusiva y acogedora para todos.

El aumento en la prevalencia del TEA también nos lleva a considerar la importancia de la investigación continua en este campo. A medida que aprendemos más sobre las causas subyacentes, las intervenciones más efectivas y las mejores prácticas educativas, podemos mejorar la calidad de vida de las personas con autismo y sus familias. Este Trabajo de Fin de Máster es solo un pequeño paso en esa dirección, pero representa el compromiso de contribuir al conocimiento y la comprensión de la temática.

Así mismo, además de mostrar la parte teórica, es fundamental hacer hincapié en la parte práctica, la parte del proyecto. Dicho esto, se ha diseñado una serie de actividades que podrían llevarse a cabo en las aulas de infantil si se dan una serie de condiciones. Además, el trabajo se divide en diferentes temáticas para mejorar las necesidades en el autismo, en este caso: comunicación y lenguaje; habilidades sociales y emocionales; habilidades cognitivas y académicas; motricidad y juego inclusivo y, por último, autonomía y autocuidado. De este modo, se puede contribuir a la inclusión del TEA en las aulas ordinarias.

Este Trabajo de Fin de Máster ha explorado diferentes facetas del autismo y su relación con la educación inclusiva. Desde la historia del término hasta las definiciones contemporáneas, desde las teorías causales hasta las estrategias de intervención, cada aspecto contribuye a la comprensión global de cómo podemos mejorar la vida de las personas en el espectro autista.

En este proceso, hemos reconocido que la educación inclusiva no es un enfoque estático, sino que debe evolucionar y adaptarse constantemente para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes. La importancia de adoptar un enfoque centrado en el estudiante es inmensa. Esto significa que los educadores deben ser flexibles y creativos en sus métodos pedagógicos para garantizar que cada estudiante tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

El papel del educador en este contexto es fundamental. Los educadores/as deben estar preparados no solo para impartir conocimientos, sino también para ser defensores y facilitadores del desarrollo de habilidades sociales y emocionales de los estudiantes con autismo. Esto requiere una formación continua y un compromiso de estar al tanto de las últimas investigaciones y prácticas en el campo del autismo y la educación.

Además, se ha abordado la importancia de la colaboración entre diferentes partes interesadas. La colaboración entre la familia, la escuela, los profesionales de la salud y la comunidad en general es esencial para brindar un apoyo integral a los estudiantes con autismo. Esta colaboración debe ser caracterizada por la comunicación abierta, el respeto mutuo y la disposición para trabajar juntos en beneficio del estudiante.

A medida que concluimos este Trabajo de Fin de Máster, es importante recordar que el camino hacia la educación inclusiva y el apoyo adecuado para las personas con autismo es un viaje continuo. Quedan desafíos por superar y preguntas por responder. La investigación y la práctica deben continuar en paralelo para mejorar constantemente nuestros enfoques y estrategias.

Este trabajo no es solo un ejercicio académico, sino también un recordatorio de la responsabilidad que todos tenemos como miembros de la sociedad. La inclusión no es solo un ideal, sino un imperativo ético y social. Al continuar explorando, investigando y trabajando juntos, podemos construir un mundo en el que todas las personas, independientemente de sus diferencias, tengan igualdad de oportunidades para aprender, crecer y prosperar.

En última instancia, el objetivo esencial es garantizar que cada niño y niña con autismo tenga acceso a una educación de calidad y una vida en la que se sientan valorados y comprendidos. A través de la educación inclusiva y el esfuerzo colectivo, podemos lograr un impacto real y duradero en la vida de las personas con autismo y en la sociedad en su conjunto. Este Trabajo de Fin de Máster es un paso en esa dirección, y espero que sea un catalizador para futuras investigaciones y acciones que promuevan la inclusión y el bienestar de todas las personas, sin importar sus diferencias.

- **Limitaciones, propuestas de mejora y fortalezas:**

Por otro lado, también hay que hacer referencia a las limitaciones, propuestas de mejora y fortalezas.

Comenzando con las limitaciones, el acceso a los recursos es uno de ellos. La disponibilidad de los recursos, como el personal especializado y el material educativo adaptado. Por otro lado, la participación de las familias puede ser un desafío en algunos casos, dado que muchas pueden tener dificultades para participar activamente en el programa debido a diversas razones. Se podría abordar esta limitación ofreciendo flexibilidad en los horarios de participación, brindando recursos adicionales para apoyar a las familias y ofreciendo capacitación en línea. Otra limitación es la diversidad de necesidades, dado que el alumnado con TEA tiene una amplia variedad de necesidades y niveles de funcionamiento. El programa de intervención debe ser flexible para adaptarse a estas diferencias. Una limitación es que, a pesar de la adaptabilidad, es posible que no pueda satisfacer todas las necesidades de manera óptima, para mejorarlo, se podría proporcionar opciones dentro del programa para abordar diferentes niveles de habilidades y necesidades.

En cuanto a las propuestas de mejora, sería interesante realizar una formación continua. Para mejorar el programa, se podría implementar una capacitación continua para el personal educativo y los/as profesionales que trabajan con el alumnado TEA. Mantenerse actualizado sobre las últimas investigaciones y enfoques terapéuticos es esencial.

Respecto a las fortalezas del trabajo, hay que destacar el enfoque inclusivo, que busca integrar al alumnado con TEA en el entorno educativo regular. Esto promueve la

aceptación y comprensión entre todos los compañeros/as, lo que puede tener un impacto positivo en toda la comunidad escolar.

Por otro lado, la colaboración entre diferentes profesionales es una fortaleza clave. Esto permite abordar las necesidades de los alumnos/as de manera integral y brindar un apoyo completo.

Además, hay que hacer mención a la atención de la detección temprana, ya que identificar los signos de alerta en etapas tempranas puede llevar a intervenciones más efectivas y mejores resultados a largo plazo.

- **Líneas futuras:**

Lo que respecta a las líneas futuras, realizar un seguimiento a largo plazo de los menores que han participado en la intervención sería muy interesante, dado que esto permitiría evaluar de manera más completa el impacto a largo plazo de las estrategias implementadas y si los alumnos/as continúan desarrollando habilidades de manera positiva a medida que avanzan en su educación.

También hay que hacer alusión al enfoque en las habilidades sociales. Las habilidades sociales son fundamentales para la inclusión y el éxito en la vida cotidiana, sería valioso realizar investigaciones adicionales sobre cómo mejorar y medir específicamente estas habilidades en niños/as con TEA. Esto podría incluir la creación de programas de intervención centrados exclusivamente en el desarrollo de las habilidades sociales.

Por otro lado, una línea futura interesante podría ser explorar cómo involucrar de manera más activa a la comunidad en la educación de menores con TEA; incluyendo programas de concienciación y capacitación para familias, maestros y miembros de la comunidad en general, con el objetivo de crear entornos más inclusivos y comprensivos.

En general, hay varios aspectos que quedan por resolver en el campo de la educación y el apoyo a alumnado con TEA. Estas líneas futuras de investigación y trabajo podrían contribuir a mejorar aún más la calidad de vida y el desarrollo de habilidades de estos menores, así como promover una mayor comprensión y aceptación en la sociedad en general.

## Referencias Bibliográficas

Alcantud Marín, F., Alonso Esteban, Y., & Mata Iturralde, S. (2018). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos.

[http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/5344/Prevalencia\\_trastornos\\_espectro\\_autista\\_revisi%c3%b3n\\_de\\_datos.pdf?sequence=1&rd=0031964850505550](http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/5344/Prevalencia_trastornos_espectro_autista_revisi%c3%b3n_de_datos.pdf?sequence=1&rd=0031964850505550)

Álvarez, R., Franco, V., García, F., García, A.M., Giraldo, L., Montealegre, S., Mota, B., Muñoz, M., Pérez, B. y Saldaña, D. (2018). *Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastornos del espectro autista*. Sevilla: Federación Autismo Andalucía.

<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=5697&tipo=documento>

American Psychiatric Association. (1980). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (3.ª edición). American Psychiatric Association.

<https://aditpsiquiatriaypsicologia.es/images/CLASIFICACION%20DE%20ENFERMEDADES/DSM-III.pdf>

American Psychiatric Association. (1994). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (4.ª edición). American Psychiatric Association.

<https://img3.reoveme.com/m/2ab8dabd068b16a5.pdf>

American Psychiatric Association. (2013). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5.ª edición). American Psychiatric Association.

<https://www.federaciocatalanadah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>

Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress: Infantile autism and the birth of the self*. New York: Free Press.

<https://autisticaacademic.files.wordpress.com/2015/06/emptyfortress.pdf>

- Francia, G. (2022). *Teoría de las madres nevera y ejemplos*. Psicología-Online. <https://www.psicologia-online.com/teoria-de-las-madres-nevera-y-ejemplos-6517.html>
- García Gómez, A. (2007). Espectro Autista: definición, evaluación e intervención educativa. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/30650/00920082003760.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García-Franco, A., Alpizar-Lorenzo, O. A., & Guzmán-Díaz, G. (2019). Autismo: Revisión Conceptual. *Boletín Científico De La Escuela Superior Atotonilco De Tula*, 6(11), 26-31. <https://doi.org/10.29057/esat.v6i11.3693>
- Hervás, A. (2016). Un autismo, varios autismos. Variabilidad fenotípica en los trastornos del espectro autista. *Rev Neurol*, 62(Supl 1), S9-14. [https://juntsautisme.org/wp-content/uploads/2021/01/AUTISME\\_UN-AUTISMO-VARIOS-AUTISMOS-Amaia-Hervas.pdf](https://juntsautisme.org/wp-content/uploads/2021/01/AUTISME_UN-AUTISMO-VARIOS-AUTISMOS-Amaia-Hervas.pdf)
- Jaime, J. C. E., Navarrob, M. D. V. C., y Jaimec, F. E. (2013). Lo que es trastorno del espectro autista y lo que no lo es. *Anales de Pediatría Continuada*, 11(6), 333-341. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1696281813701550?via%3Dihub>
- Marí, M. L., Esteve, M. I. V., y Gómez, S. L. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(1). <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/1318/1552>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Información general sobre la educación infantil*. Gobierno de España. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/enseanzas/infantil/informacion-general/objetivos.html>
- Morales, A. D. F. (2016). El mundo del autismo. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(2), 132-139. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660898011/574660898011.pdf>

- Rivière, Á. (2000). *Capítulo 1. ¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista. El déficit central de niños con autismo de dos o tres años*. Elizabeth Newson 52, 7.  
[https://enlafiladeatras.files.wordpress.com/2013/01/nic3b1o\\_pequec3b1o\\_con\\_autismo.pdf](https://enlafiladeatras.files.wordpress.com/2013/01/nic3b1o_pequec3b1o_con_autismo.pdf)
- Sampedro-Tobón, M. E., González-González, M., Vélez-Vieira, S., y Lemos- Hoyos, M. (2013). *Detección temprana en trastornos del espectro autista: una decisión responsable para un mejor pronóstico*. Boletín médico del Hospital Infantil de México, 70(6), 456-466.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-11462013000600006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462013000600006)
- Sanz, P., Tárraga, R., y Lacruz, I. (2018). Prácticas psicoeducativas basadas en la evidencia para trabajar con alumnos con TEA. *Quaderns digitals*, 87, 152-161.  
[http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_1/nr\\_858/a\\_11498/11498.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_858/a_11498/11498.pdf)
- Valdez-Maguiña, G., & Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista médica herediana*, 30(1), 60-61.  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1018-130X2019000100013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1018-130X2019000100013&script=sci_arttext)
- Zapata, I. A. C., Flores, J. E. M., y García, M. Á. M. (2021). Autismo en Tamaulipas: una aproximación al contexto social y cultural. *Salud pública en Tamaulipas: hacia la construcción de un enfoque integral y multidisciplinario con perspectiva social*, 227.  
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=JM44EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA227&dq=contexto+sociocultural+del+TEA+en+las+escuelas&ots=-vcgrP4FDv&sig=ASL4KLkUx9q431H78Q191N6dwmM#v=onepage&q=contexto%20sociocultural%20del%20TEA%20en%20las%20escuelas&f=false>



## **Anexos**

### **Anexo 1. Evaluación inicial. Entrevista a los maestros y maestras.**

- Presentación
  - ¿Cómo se llaman y cuántos años tienen los y las participantes?
  - ¿Cuentan con un diagnóstico oficial en Trastorno del Espectro Autista?
- Situación académica
  - ¿Progresan al mismo ritmo que sus compañeros y compañeras?
  - ¿Muestran dificultades? ¿En qué áreas?
  - ¿Solicitan ayuda cuando no son capaces de realizar una actividad?
- Socialización en el aula
  - ¿Los participantes están integrados con el grupo?
  - En los ratos de ocio, ¿juegan con los demás?
  - ¿Cómo es su relación con el resto de los integrantes del aula?
- Situación familiar
  - ¿Los padres aceptan el diagnóstico o las sospechas de éste?
  - ¿Acuden a las tutorías y/o seguimientos de los menores?
  - Si les aconsejas algo, ¿siguen la recomendación?

### **Anexo 2. Evaluación inicial. Entrevista a los familiares.**

- Presentación
  - ¿Cómo describirías a tu hijo o hija?
- Relación familiar
  - ¿Consideráis que tenéis una buena relación?
  - ¿Muestra preferencia por alguno de los progenitores? Si es así, ¿por cuál?
  - ¿Suele quedarse con algún familiar que no pertenezca al núcleo de su hogar? Si es así, ¿pone algún problema?
- Relación con el maestro o maestra
  - ¿El maestro o maestra presta atención a vuestro hijo o hija con TEA?
  - ¿Consideráis que el maestro conoce de forma óptima el trastorno?

- ¿Creéis que el docente podría hacer más por vuestro hijo? Si es así, ¿el qué?
- Relación con los demás compañeros
  - ¿Creéis que vuestro hijo se siente a gusto con sus compañeros?
  - ¿Mantiene tiempo de ocio con los demás?
  - ¿Se siente apoyado por los compañeros?
- Relación con el centro escolar
  - ¿Creéis que el centro está preparado para cubrir las necesidades de las personas con TEA?
  - ¿Consideráis que hay aspectos a mejorar? ¿Cuáles?
  - ¿El equipo educativo se involucra o sólo mantenéis relación con los maestros?
  - ¿Acudís a otro profesional del centro que no sea el maestro? Si es así, ¿a cuál?

**Anexo 3. Evaluación final. Preguntas dirigidas a los/as protagonistas (teniendo en cuenta su edad).**

- ¿Os han gustado las actividades impartidas del proyecto “aleTEA”?
- ¿Qué módulo os ha parecido más complicado?
- ¿Qué módulo os ha gustado más?
- ¿Os habéis sentido apoyados?
- ¿Os ha gustado compartir estas actividades con todos vuestros compañeros/as?
- ¿Os gustaría repetir las actividades del proyecto?
- ¿Cambiaríais algo? ¿El qué?

**Anexo 4. Evaluación final. Cuestionario dirigido al maestro del grupo.**

Valora del 1 al 5, siendo el 1 “poco” y el 5 “mucho”.

- Sobre el proyecto
  - ¿Consideras que los módulos han sido acertados?
  - ¿Crees que las actividades han sido acordes a las características de los participantes?

- ¿Opinas que la duración del proyecto ha sido óptima?
- Sobre el alumnado
  - ¿Crees que a los alumnos les ha gustado llevar a cabo el proyecto?
  - ¿Consideras que se dieron avances tras la aplicación del proyecto?
  - ¿Has visto que los alumnos estuviesen motivados?
  - ¿Crees que es una buena forma de integración del alumnado TEA?
- Sobre los profesionales
  - ¿Piensas que los profesionales que han intervenido en el proyecto son los correctos?
  - ¿Crees que han tenido una buena actitud?

#### **Anexo 5. Evaluación final. Cuestionario dirigido a los familiares de los alumnos con TEA.**

Valora del 1 al 5, siendo el 1 “poco” y el 5 “mucho”.

- Sobre el proyecto
  - ¿Os ha parecido un proyecto acorde a las características de vuestros hijos/as?
  - ¿Creéis que está bien estructurado?
  - ¿Consideráis que ha tenido una buena duración?
  - ¿Pensáis que debería tener más módulos?
- Sobre los protagonistas
  - ¿Habéis notado algún cambio en vuestros hijos tras la aplicación del proyecto?
  - Emocionalmente, ¿se dio alguna mejora?
  - ¿Consideráis que se han sentido más integrados en el grupo?
- Sobre los profesionales
  - ¿Creéis que se dio una mejora tras la incorporación del Educador Especial?
  - ¿Consideráis que es una buena forma de reforzar el aprendizaje con esta figura profesional?