



MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**PROCESO DE ACOGIDA DEL ALUMNADO CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.
EDUCACIÓN INFANTIL 3 AÑOS.**

Presentado por:

VERÓNICA GRAMAGE CIRUJEDA

Dirigido por:

PAULA ESPINOZA LEÓN

CURSO ADADÉMICO:

2022-2023

Índice

Índice de tablas	3
Resumen y Palabras Clave	5
Abstract and Keywords	5
Introducción, Justificación y Objetivos	7
Introducción	7
Justificación	8
Objetivos	10
Marco Teórico.....	11
Marco Legal.....	11
Definición y Características del Trastorno del Espectro del Autismo.	14
Definición y Descripción del Proceso de Acogida en el 2º Ciclo de Educación Infantil	20
Programas o Estrategias Llevadas a Cabo Para Facilitar la Adaptación o Inclusión de Alumnado con TEA a las Aulas de Infantil.....	25
Metodología	27
Diseño Metodológico del Análisis de la Situación o del Diagnóstico de Necesidades	27
Instrumentos.....	29
Participantes.....	29
Descripción del Centro y del Contexto	30
Procedimiento.....	31
Técnicas de Recogida de Información Para la Evaluación de Resultados del Programa de Intervención	31
Análisis de Datos y Resultados del Diagnóstico de Necesidades	33

El Programa de Intervención	39
Objetivo general	41
Objetivos específicos	41
Acciones y actuaciones a desarrollar	41
Agentes Implicados en la Aplicación del Programa de Intervención.....	61
Cronograma.....	62
Conclusiones y Recomendaciones.....	63
Aportaciones.....	64
Limitaciones y Propuestas de Mejora	64
Líneas Futuras.....	65
Referencias Bibliográficas	66
Anexos	70
Anexo I	70

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo.</i>	17
Tabla 2 <i>Hitos del desarrollo de niños y niñas de 3 años.</i>	24
Tabla 3 <i>Búsqueda bibliográfica</i>	28
Tabla 4 <i>Entrevista a las maestras y la familia.</i>	33
Tabla 5 <i>Registro de observación para el proceso de acogida.</i>	36
Tabla 6 <i>Incorporación del alumnado de 3 años en el proceso de acogida.</i>	39
Tabla 7 <i>Entrevista con la familia.</i>	43
Tabla 8 <i>El aula: espacio de acogida.</i>	43
Tabla 9 <i>El aula y nuestra maestra.</i>	44
Tabla 10 <i>El árbol de las familias.</i>	46
Tabla 11 <i>Espacio de vida práctica.</i>	47
Tabla 12 <i>Espacio de cultura.</i>	47
Tabla 13 <i>Espacio de juegos de mesa.</i>	48
Tabla 14 <i>Nos conocemos.</i>	49
Tabla 15 <i>Leemos cuentos.</i>	50
Tabla 16 <i>Nuestro colegio: espacios interiores.</i>	51
Tabla 17 <i>Espacio de arte</i>	52
Tabla 18 <i>Pegamos gometas.</i>	52
Tabla 19 <i>Nuestro colegio: espacios exteriores.</i>	53
Tabla 20 <i>Realizamos un mural.</i>	54
Tabla 21 <i>Collares de macarrones.</i>	55

Tabla 22 <i>Mi foto.</i>	55
Tabla 23 <i>El paracaídas.</i>	56
Tabla 24 <i>Vamos al baño.</i>	57
Tabla 25 <i>Las manos siempre limpias.</i>	58
Tabla 26 <i>Almorzamos en clase.</i>	59
Tabla 27 <i>Relajación.</i>	60
Tabla 28 <i>Cronograma de las actividades.</i>	62

Resumen y Palabras Clave

El proceso de acogida del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Educación Infantil debe ofrecer una respuesta individualizada y personalizada a cada alumno o alumna para que su inclusión en el entorno escolar sea positiva, amable y respetuosa.

Se pretende ofrecer una programación flexible que se pueda adaptar a las características de este tipo de alumnado que se incorpora por primera vez al sistema educativo a los 3 años. Para ello, es importante ofrecer una guía al profesorado de Educación Infantil que durante el mes de septiembre ha de implementar este proceso de acogida a la escuela para todo su alumnado, sus familias y que en sus aulas se incorpora alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Toda esta intervención se basa en experiencias personales, en otras propuestas de la literatura y siguiendo el marco legislativo educativo y de inclusión.

Este trabajo de Fin de Máster (TFM) tiene como objetivo el diseño de una propuesta de intervención centrada en el proceso de acogida de un alumno o alumna con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el aula de 3 años del segundo ciclo de Educación Infantil. Para llevar a la práctica esta propuesta de intervención será necesario adaptar algunos de los aspectos fundamentales a las características y necesidades del alumnado con TEA y su familia sobre el cual se va a desarrollar esta intervención, así como al contexto escolar en el que se desarrolle.

Palabras Clave: Trastorno del Espectro Autista; Educación Infantil; Acogida; Adaptación.

Abstract and Keywords

The process of welcoming students with autism spectrum disorder (ASD) in early childhood education must offer an individualized and personalized response to each student so that their inclusion in the school environment is positive, friendly and respectful.

It is intended to offer a flexible program that can be adapted to the characteristics of this type of students who join the education system for the first time at age 3. For this, it is important to offer a guide to the teachers of early childhood education that during the month of September has to implement this process of reception to the school for all its students, their families and that in their classrooms students with autism spectrum

disorder are incorporated. All this intervention is based on personal experiences, on other proposals from the literature and following the educational and inclusion legislative framework.

This Master's Thesis (TFM) aims to design an intervention proposal focused on the process of welcoming a student with autism spectrum disorder (ASD) in the 3-year classroom of the second cycle of early childhood education. To implement this intervention proposal, it will be necessary to adapt some of the fundamental aspects to the characteristics and needs of students with ASD and their families on which this intervention will be developed, as well as to the school context in which it is developed.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Early Childhood Education; Welcome; Adaptation.

Introducción, Justificación y Objetivos

En este apartado se hará referencia a la introducción del trabajo, a la justificación por la que se realiza y, por último, se nombrarán los objetivos que se desean conseguir con este TFM.

Introducción

La elección de este tema para la elaboración del TFM ha sido totalmente personal, soy maestra de Educación Infantil con experiencia profesional y en formación continua desde que ejerzo esta profesión.

De todos los trastornos, dificultades, retrasos o necesidades que he tenido que atender en mi aula, es el Trastorno del Espectro Autista el que me produce más inquietud por conocer cómo darle respuesta, aparte, de la trascendencia emocional y personal que implica trabajar con el alumnado y sus familias con estas características.

Trabajo en la misma escuela pública desde hace once años durante los cuáles, como maestra, no he parado de ofrecer a mis alumnos y a sus familias con capacidades diversas todos mis conocimientos y experiencias desde el respeto a cada uno de ellos y ellas, procurando atender sus intereses, necesidades y para ello, mi formación en muchos ámbitos, ha sido fundamental.

Son muchos los cambios pedagógicos que se han realizado en el centro desde que trabajo en él, concretamente en el ciclo de infantil, se ha pasado de trabajar con libros, a trabajar por proyectos de aprendizaje, talleres internivel y en aulas como: sensorial, de experimentos y de psicomotricidad. Además, se trabajan propuestas y actividades con metodologías activas y el centro participa en proyectos de innovación y formación continua de los que forma parte todo el claustro.

Uno de los cambios más significativos que se ha realizado en el centro ha sido la petición por parte del Consejo Escolar a la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana de la creación de una Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje (UECYL). De la cual se concede su apertura en el curso 2017-2018. En esta aula se incorporan 8 alumnos con informe sociopsicopedagógico con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

Cabe decir, que, en la actualidad, esta es la única aula para alumnado de infantil y primaria de toda la comarca de la Vall d'Albaida, por lo que únicamente se atiende a 8 alumnos con TEA de la misma. Asimismo, actualmente, no existe ninguna Unidad Específica en Centro Ordinario (UECO) que atienda al alumnado en secundaria en toda la comarca.

Finalmente, en este trabajo se abordará la justificación de la elección del tema, a continuación, se expondrán los objetivos marcados y propuestos que llevarán a cabo el diseño de la propuesta en las aulas de 3 años de Educación Infantil. Seguidamente, con el marco teórico, en el que se expondrá el marco normativo actual en relación al tema, además de la fundamentación del TEA, el proceso de acogida y la perspectiva inclusiva.

Asimismo, se expondrá la metodología, la propuesta de intervención llevada a cabo, para finalizar con las conclusiones y referencias bibliográficas utilizadas en la realización del presente Trabajo Fin de Máster, junto a los anexos correspondientes.

Justificación

Durante ese curso 2017-2018, además de estos alumnos que se atienden en el aula específica del centro, se incorporan al aula de 3 años 19 alumnos y alumnas. De ellos un alumno presenta un informe médico de la USMI (Unidad de Salud Mental Infantil) donde se constata el diagnóstico de Autismo Infantil (CIE-9 299.0) y Retraso Específico del Aprendizaje y del Lenguaje.

A pesar de contar con la Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje (UECYL), este alumno no tiene en plaza en la misma. Teniendo en cuenta que según el Instituto Nacional de Estadística (INE) existe una población de alumnado de 5 a 14 años de 3.490 en Ontinyent en el año 2022, es insuficiente la oferta de plazas en aula específica de Comunicación y Lenguaje para atender al alumnado que pueda presentar estas características en Ontinyent y en toda la comarca.

Por otro lado, según datos de la Asociación para la Educación e Inclusión de Personas en el Espectro Autista de la Vall d'Albaida (INCLOU-TEA) en esta asociación se atiende a 50 usuarios entre los que se encuentra alumnado de todas las etapas educativas, infantil, primaria y secundaria.

A pesar de ello, para este alumno, que se escolariza en aula ordinaria por no haber suficiente oferta de plazas, se toman las medidas adecuadas según ORDEN de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria.

Estos son algunos de los motivos por los que es bastante importante diseñar y planificar la incorporación del alumnado con TEA o cualquier alumno con NEE en el sistema educativo cuando accede al mismo por primera vez y se incorpora en un aula ordinaria. En este caso, cuando se accede al segundo ciclo de infantil, concretamente al aula de 3 años en el mes de septiembre. Como sucede con muchos otros casos

donde no existen los recursos para atender de manera específica a los niños y niñas que presentan esta condición en el sistema educativo.

Y es a partir de este momento, cuando se ha de empezar a actuar para poder dar una respuesta inclusiva a todo el alumnado. Una de las primeras actuaciones que se realiza desde el centro cuando el alumnado de 3 años se incorpora al mismo es el proceso de acogida.

Desde el conocimiento científico que se tiene del tema, la incorporación en la escolarización del alumnado de Educación Infantil en las aulas de 3 años es un proceso sensible, de mucha importancia, y que ayudará en su proceso de socialización compartida de los niños y niñas.

Del mismo modo, es un periodo no solo de adaptación para el alumnado sino también para las familias que verán reforzadas sus expectativas de confianza en el centro si sus hijos e hijas viven positivamente este proceso. Algunos estudios refieren a que la disposición de la familia, la actitud frente a este proceso también influye en la manera que tienen los niños/as de adaptarse.

Se debe considerar que para el alumnado con TEA este proceso debe estar planificado cuidadosamente, al mismo tiempo debe ser flexible para adaptarnos al alumnado y sus características y, sobre todo, se ha de poder contar con la colaboración familiar para el mismo.

El proceso de acogida que se realizó con un alumno de 3 años con trastorno del espectro del autismo, al que llamamos Pablo, se desarrolló según la programación de este período incluida en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), y para llevarlo a cabo, además de la tutora de 3 años se contó con el apoyo de la maestra de refuerzo de Educación Infantil y la maestra de Pedagogía Terapéutica.

Se desarrollaron actividades y propuestas teniendo en cuenta a todo el alumnado y se tomaron medidas como la flexibilización del horario escolar para Pablo. Pero su incorporación fue muy lenta, con algunas carencias de propuestas específicas, falta de formación por parte de profesorado, de recursos y, posiblemente, se deberían haber desarrollado otras medidas que facilitasen e hiciesen más amigable e inclusivo ese proceso de incorporación para Pablo.

Es por ello que este TFM, pretende ser un proyecto que sirva de orientación y guía para futuros casos, es decir, alumnado con TEA que se incorpore en un centro ordinario y en un aula ordinaria porque en su informe sociopsicopedagógico su modalidad de escolarización es en centro ordinario y no en centro específico, según la ORDEN 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura

y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano

Por último, cabe señalar que se ha encontrado escasa documentación referida al tema. Sí que se encuentra en la literatura documentos y artículos referidos al periodo de adaptación escolar de los 3 años y algunos documentos referidos a la inclusión de alumnado con TEA en el aula de infantil. Pero son escasas las propuestas de intervención referidas a cómo se realiza y cuáles son las medidas adoptadas para el alumnado con TEA de 3 años en el proceso de adaptación escolar, por ello, se apuesta por una propuesta innovadora y significativa en el ámbito educativo de la Educación Infantil.

Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos que se pretenden conseguir, en primer lugar, el objetivo general y, a continuación, los objetivos específicos del TFM.

El objetivo general es **diseñar una propuesta de intervención que facilite la adaptación al aula ordinaria de un niño o niña con TEA en Educación Infantil.**

Los objetivos específicos son:

- Conocer estrategias que favorezcan la adaptación de los niños/as con TEA en un aula ordinaria.
- Indagar en las características de aprendizaje de los niños/as con TEA de 3 años.
- Identificar estrategias de colaboración con la familia y centro educativo para favorecer la adaptación de un niño/a con TEA a un aula ordinaria.
- Desarrollar propuestas pedagógicas adecuadas para la inclusión de un niño/a con TEA a un aula ordinaria.

Marco Teórico

La acogida al alumnado en Educación Infantil con Trastorno del Espectro Autista es el punto del que se parte en este TFM. Por ese motivo, el siguiente apartado tiene como finalidad realizar una revisión bibliográfica que trate de esclarecer algunos conceptos y definiciones sobre la temática. La finalidad del siguiente marco teórico es empezar desde una vertiente más genérica y teórica que enmarca el concepto de TEA y acabar desde una vertiente más práctica que nos sirva de guía y orientación en el diseño de la intervención siguiendo las bases y aportaciones de la literatura.

Debido a que el objetivo del trabajo es el diseño de una intervención en un aula de 3 años de Educación Infantil, el siguiente punto se estructura con diferentes apartados: en primer lugar, se va a hablar del marco legal actual y las modalidades de escolarización del alumnado con TEA; en segundo lugar, es imprescindible delimitar qué se entiende por Trastorno del Espectro Autista, así como qué características, especificaciones y niveles de gravedad tiene; en tercer lugar, se dará una definición, descripción e importancia del período de adaptación en Educación Infantil; y por último, se describe qué entendemos por inclusión y qué aspectos se incluyen en este concepto que puedan servirnos para guiar estrategias e intervenciones que faciliten la inclusión del alumnado con TEA en los centros ordinarios.

Marco Legal

En primer lugar, se va a exponer la situación actual del marco legal del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, donde se incluye al alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

La LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; en el artículo 71, del Capítulo I. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, establece que “las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley”.

Para que esto se pueda llevar a cabo son las administraciones educativas las que deben establecer las medidas necesarias para el alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria pueda desarrollar al máximo sus capacidades personales. Entre este alumnado la legislación hace referencia al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje.

Además, se establece que la escolarización del alumnado con NEE, teniendo en cuenta la voluntad de las familias y el interés del menor, se ha de dar en el régimen más inclusivo, siendo sólo “escolarizados en centros de educación especial cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios”. Por último, en el punto 4 del artículo 74. se dictamina que “corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales”.

A nivel autonómico, en la Comunidad Valenciana el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano; hace referencia al deber de escolarizar al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades graves o severas en centros ordinarios y, de manera excepcional, en centros de educación especial. Del mismo modo, se establece en este decreto que “la escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo se rige por los principios de normalización e inclusión y asegura la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso al sistema educativo y la permanencia”.

Este decreto se desarrolla en la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.

En esta orden se especifica que “la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se tiene que realizar, salvo en caso de circunstancias excepcionales, en la modalidad ordinaria”.

Asimismo, se dispone que el alumnado con NEE puede escolarizarse según tres modalidades como se expone a continuación:

Los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales definen que es preceptiva una evaluación sociopsicopedagógica y la emisión del informe sociopsicopedagógico por parte de los servicios especializados de orientación (Orden 20/2019, de 30 de abril).

La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales puede realizarse en alguna de las modalidades siguientes:

- Modalidad ordinaria: la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se tiene que realizar, salvo en caso de circunstancias excepcionales, en la modalidad ordinaria. (Orden 20/2019, Art. 45 y Art. 49).

- Aula ordinaria a tiempo completo
- Unidad específica en centro ordinario a tiempo parcial (UECO)

- Modalidad específica: la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en esta modalidad requiere de respuesta educativa de nivel IV y apoyo de grado 3, que precisa de informe sociopsicopedagógico. (Orden 20/2019, Art. 45 y 50).

- Centro de educación especial
- Unidad específica sustitutiva de un centro de Educación Especial.

- Modalidad combinada específica y ordinaria en aula ordinaria: la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en esta modalidad requiere de respuesta educativa de nivel IV y apoyo de grado 3, que precisa de informe sociopsicopedagógico. (Orden 20/2019, Art. 50).

Por último, cabe hacer referencia que, en 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás (ONU, 2015). Entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), cabe citar el objetivo 4: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Definición y Características del Trastorno del Espectro del Autismo

Son muchas las definiciones que se han dado a lo largo de los años por psicólogos, psiquiatras, neurólogos y otros profesionales del término Autismo. Dada la gran variedad de enfoques, definiciones y en la variabilidad y complejidad de diagnósticos existentes, considero interesante empezar este apartado centrándome en el análisis del concepto, así como distinguir las principales características propias de este trastorno como una manera de delimitar y facilitar su comprensión.

La evolución histórica del concepto ha ido variando bajo las circunstancias sociales de una determinada época y del enfoque con el que cada autor ha dado relevancia a diferentes aspectos que determinan este concepto. Así, por ejemplo, Leo Kanner (1894-1981) es quien diferencia el autismo de los trastornos esquizofrénicos y lo define como una alteración innata del contacto afectivo (García, Alpizar, y Guzmán, 2019).

En la actualidad, el trastorno autista supone una nueva visión, exponiendo el concepto Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este término fue propuesto por la psiquiatra británica Lorna Wing (1928-2014) quien menciona que el autismo es un trastorno de espectro, es decir, que involucra una extensa variedad de síntomas, habilidades y niveles de discapacidad que puede tener el individuo que los padece. (García, Alpizar, y Guzmán, 2019).

Según la Confederación del Autismo en España, define el TEA como un trastorno neurobiológico que afecta a la configuración del sistema nervioso y del funcionamiento cerebral que se manifiesta en la primera infancia y acompaña a la persona a lo largo de su vida. Las principales áreas afectadas de funcionamiento personal son la comunicación e interacción social, y la flexibilidad del comportamiento y del pensamiento, pero se trata de un trastorno plurietiológico donde diferentes factores repercuten en él.

Con el objetivo de establecer un concepto de autismo y unificar los criterios diagnósticos estudiados por diferentes autores, la American Psychological Association (APA) elaboró el manual conocido como Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM), que sirve de guía para el diagnóstico y conocimiento de diferentes trastornos de salud mental, tanto en adultos como en niños.

A partir de estas aportaciones la American Psychological Association (APA) incluye en la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) al autismo en la clasificación de los trastornos del neurodesarrollo, con el

nombre de Trastornos del Espectro Autista. Según el manual diagnóstico DSM-5 (2013) el Trastorno del Espectro Autista se caracteriza por:

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):
1. Las deficiencias en la **reciprocidad socioemocional** varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
 2. Las deficiencias en las **conductas comunicativas no verbales** utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
 3. Las deficiencias en el **desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones**, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):
1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de

saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).

3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

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

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

Especificar si:

- Con o sin déficit intelectual acompañante
- Con o sin deterioro del lenguaje acompañante
- Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocidos
- Asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento
- Con catatonía

A continuación, en una tabla se muestran los niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo según el DSM-5:

Tabla 1

Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo.

Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo		
<i>Nivel de gravedad</i>	<i>Comunicación social</i>	<i>Comportamientos restringidos y repetitivos</i>
Grado 3 Necesita ayuda muy notable	Deficiencias graves en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones graves en el funcionamiento, inicia muy pocas interacciones y responde mínimamente a los intentos de relación de otros.	La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los otros comportamientos restringidos/ repetitivos interfieren marcadamente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad manifiesta para cambiar el foco de acción.
Grado 2 Necesita ayuda notable	Deficiencias graves en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; los problemas sociales son aparentes incluso con apoyos; inician un número limitado de interacciones sociales; y responden de manera atípica o reducida a los intentos de relación de otros.	El comportamiento inflexible, las dificultades para afrontar el cambio, u otras conductas restringidas/ repetitivas, aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvios a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos.

Grado 1 Necesita ayuda	Sin ayuda, Deficiencias en la Comunicación social causan alteraciones evidentes. Muestra dificultades iniciando interacciones sociales y ofrece ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a las aperturas sociales de otros. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales.	La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y planificación dificultan la autonomía.
---------------------------	--	---

Nota. Elaboración propia a partir de: TEA una guía para la comunidad educativa. Generalitat Valenciana.

Para comprender mejor esta definición del autismo, Barrios, Blau, y Forment, (s.f.) enuncian y exponen las características que definen los síntomas recogidos en el apartado anterior.

Estas características son:

- A. Deficiencias persistentes en comunicación social e interacción social a lo largo de múltiples contextos, según se manifiestan en los siguientes síntomas, actuales o pasados. En los que podemos encontrar:
- Deficiencias en reciprocidad socio-emocional como mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones, disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto y fallo para iniciar la interacción social o responder a ella.
 - Deficiencias en conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social como mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales, anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o deficiencias en la comprensión y uso de gestos y falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal
 - Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones como dificultades para ajustar el comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales, dificultades para compartir juegos de ficción o hacer amigos o ausencia aparente de interés en la gente.

B. Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses. En los que se puede observar:

- Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
- Insistencia en la monotonía (invarianza), excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.
- Intereses muy restringidos y fijos -obsesivos-, que son anormales en cuanto a su intensidad o su foco de interés.
- Hiperreactividad o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabituales en aspectos sensoriales del entorno.

Cabe destacar que, en cuanto al estilo de aprendizaje de este alumnado, se define según las siguientes características (Barrios, Blau, y Forment):

1. Funcionas ejecutivas.
2. Memoria.
3. Atención.
4. Regulación emocional.
5. Pensamiento visual.
6. Pensamiento concreto.
7. Pensamiento centrado en los detalles.
8. Construcción del concepto.
9. Destrezas motrices.
10. Motivación.

Estas aproximaciones teóricas nos ayudan, por un lado, a conocer, identificar y entender las necesidades, barreras y dificultades que pueden presentar el alumnado con TEA. Por otro lado, también nos sirven de guía para observar y detectar de manera precoz signos que puedan presentar el alumnado relacionados con este trastorno y así, poder coordinarse con los especialistas pertinentes para realizar una intervención y un diagnóstico temprano. Además, otro de los objetivos es que nos puedan servir para orientar estilos de aprendizaje específicos y adoptar las medidas adecuadas necesarias a su manera de aprender. Es de este modo, cuando se podrán ofrecer medidas de acceso, participación y aprendizaje que tengan en cuenta las características individuales del alumnado y, a la vez, den respuesta a la diversidad ofreciendo una educación de calidad e inclusiva.

Definición y Descripción del Proceso de Acogida en el 2º Ciclo de Educación Infantil

En este tercer apartado se hará una revisión del concepto de acogida en Educación Infantil y sus características, además se darán a conocer algunas de las características evolutivas de los niños y niñas de 3 años para entender el momento del desarrollo en el que se encuentran durante este proceso.

Desde un punto de vista teórico, el periodo de adaptación es la evolución en la cual el niño en la separación familiar crea unos sentimientos de pérdida y de ganancia, hasta que llega a aceptarlos internamente. Para realizar este logro el niño y la niña necesitan, entre otras cosas, su tiempo concreto ya que la adaptación de unos y de otros será distinta (United Nations Children's Fund Education Section, 2012). Debemos conseguir, para todos nuestros alumnos, una enseñanza individualizada que les permita adaptarse a su propio ritmo, proporcionándole a cada uno las ayudas que necesite según sus características, siempre teniendo en cuenta sus destrezas, carencias, historia y emociones (Garreta, 2015).

Por tanto, una de las primeras acciones, por parte del docente y con la colaboración de las familias, es conocer la historia previa a la incorporación del alumno al centro, su historial emocional, familiar y académico, para poder planificar la actuación individualizada que incluya a toda la comunidad educativa (Petrakos y Lehrer, 2011).

La implicación de los padres durante el proceso de acogida es una de las actividades de cooperación más importantes por las repercusiones que tiene en el bienestar del niño y su vivencia de la escuela. Tratándose de niños pequeños, acostumbrarse a la separación no solo resulta difícil para ellos, sino también para sus padres, cuya tranquilidad durante el proceso de adaptación va a ser decisiva (Julio, Girón y Navarro, 2012).

Desde un marco más inclusivo, se entiende que la transición de casa a la escuela conlleva cambios intensos y que requiere un conjunto de prácticas educativas durante un periodo de tiempo limitado, con el fin de facilitar la continuidad del cuidado infantil entre ambos contextos (Horm et al., 2018).

Así pues, se describe el proceso de acogida como un proceso educativo que está dirigido a favorecer el tránsito de la vida familiar a la vida escolar, se ayuda al niño o la niña a adaptarse al nuevo medio, personas, materiales y a separarse de la familia e incorporarse a la escuela de una manera satisfactoria y no traumática. Este proceso repercute fuertemente en la construcción individual, pues cuando el niño se siente

miembro del grupo, se refuerzan sus sentimientos y valoraciones positivas de sí mismo.

Asimismo, en este periodo el niño debe aprender a convivir en un entorno distinto al que le ha acogido hasta ese momento, concurriendo en este aprendizaje procesos educativos complejos y trascendentes para su socialización y la construcción de su personalidad: separación de la familia, autoafirmación personal y adquisición de habilidades básicas de convivencia.

Este periodo se caracteriza por poseer cierta ambivalencia y sentimientos contradictorios, avances y regresiones, alternancia entre la aceptación y el rechazo a la separación. Es un proceso individual que el niño debe asumir con ayuda de los que le rodean.

Este periodo de acogida afecta a los primeros días de escuela y forma parte de la programación de aula de aquellos maestros o maestras que inician ciclo, aunque corresponde al equipo docente de etapa decidir en qué condiciones se va a desarrollar ese proceso.

La administración educativa desarrolla todos los años en los últimos meses del curso escolar unas normas que van a afectar a la organización del nuevo curso, las instrucciones de inicio de curso. De este modo, la última publicación ha sido la Resolución de 5 de julio de 2022, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2022-2023.

Atendiendo dicha normativa, para la Educación Infantil, el artículo 7 de esta resolución describe como debe ser este proceso de acogida de modo que se establece que los centros:

tienen que informar en que consiste el periodo de acogida, las pautas o recomendaciones de las actuaciones que facilitan la entrada en la escuela, y la organización temporal de la incorporación de los niños y de las niñas. Y antes de la incorporación del alumnado al centro se tiene que realizar un primer encuentro individual con la familia y el niño o la niña.

En el artículo 6 de dicha resolución, se especifica que el bienestar del niño o niña es el que va a condicionar que dicho periodo sea más largo o menos. Además, se establece que: "los centros, en virtud de la autonomía que tienen, deben organizar, durante el mes de septiembre, el proceso de una manera flexible, progresiva y respetuosa a través de:

- a) Presencia de familiares: los niños y las niñas están acompañados por un miembro de la familia, al menos los primeros días, hasta que las familias y el tutor o tutora consideren que el niño o la niña se siente seguro y confiado en el espacio.
- b) La organización de grupos reducidos y calendario: fijar los días de la semana y el horario en que se incorporan estos grupos.
- c) El tiempo de estancia en el centro educativo también puede ser gradual, con una ampliación progresiva del tiempo que permanece cada niño o niña hasta llegar a la jornada escolar completa”.

Por otro lado, se especifica que este proceso debe concluir al finalizar el mes de septiembre, además se establecen unos criterios de prioridad para la entrada del alumnado los primeros días de actividad escolar:

- a) Existencia de hermanos o hermanas matriculados en el centro.
- b) Necesidades familiares: horarios de trabajo de las personas progenitoras y/o personas tutoras legales del alumnado.
- c) Cualquier otra circunstancia que obligue a valorar la prioridad de la entrada del niño o niña en la escuela.

Por último, la normativa establece que:

Los tutores o tutoras tienen que documentar, a partir de la observación del niño o niña, cómo se relaciona y ha construido el vínculo con el espacio, el grupo y el adulto de referencia, tanto las experiencias que lo hayan favorecido como las circunstancias que la hayan dificultado. A la vez, tiene que servir para observar posibles dificultades o barreras y/o fortalezas de acceso, de participación y de aprendizaje. Esta información se recogerá, además, en la ficha de datos básicos del alumnado.

Después de esta aproximación a la normativa, cabe señalar algunos aspectos a tener en cuenta en el proceso de acogida como son las relaciones con la familia. La escuela infantil debido a las características y a la edad de los niños y niñas mantiene un contacto más o menos frecuente con las familias para intercambiar información acerca de los alumnos. Un diálogo comunicativo con la familia en este periodo tiene la finalidad de sacar la angustia familiar por el hecho de dejar a los niños en un lugar desconocido y proporciona a los padres la confianza y seguridad necesarias en la institución y en los docentes que se encargan de la educación y cuidado de sus hijos.

Este periodo de acogida es un momento transitorio en la vida escolar por lo que los docentes deben abordarlo de manera serena. Al inicio de curso, la vida escolar no

sigue el ritmo del resto del curso, las situaciones de enseñanza-aprendizaje no se llevan a cabo de la misma forma que cuando los niños y niñas ya se han adaptado a lo escolar. Durante este periodo, las relaciones afectivas que el docente establece con el alumnado son diferentes a las que éstos establecen con sus familias. La escuela ofrece distintas posibilidades de comunicarse y relacionarse que hay que potenciar. En este contexto, la maestra debe ofrecer y recibir una intensa relación afectiva, ya que va a ser la figura que el niño/a busque y de la que espere el afecto necesario para soportar la separación.

En cuanto a los espacios y materiales en este proceso hay que decir que no se organizan igual que el resto del curso. Los espacios deben estar claramente definidos y los materiales deben ser familiares para los niños/as y de libre utilización. Ambos han de tener sencillas normas de utilización que se deben explicar en el lugar y momento en que se tengan que cumplir.

La evaluación del periodo de adaptación es de suma importancia porque nos posibilita conocer si se han conseguido los objetivos educativos propuestos y comprobar si se ha producido un cambio significativo en los niños/as, en las familias y en los docentes respecto al principio. Evaluar no significa que esperemos de todos el mismo resultado ya que cada niño o niña tiene un ritmo de adaptación relacionado con su proceso de desarrollo que hay que respetar. Será fundamental esta premisa para poder valorar un proceso de acogida positivo.

Una vez explicado que se entiende por el proceso de acogida, es importante conocer cuáles son los diferentes hitos del desarrollo con los que nos encontraremos con niños normo típicos de 3 años.

Cabe señalar, que no se pueden nombrar hitos de los 3 años de alumnos con TEA, puesto que como ya se ha explicado en el apartado anterior, cada niño o niña va a presentar unas características diferentes dentro del amplio espectro.

A continuación, se detalla una tabla con los hitos del desarrollo más destacados de los 3 años:

Tabla 2*Hitos del desarrollo de niños y niñas de 3 años.*

Hitos del desarrollo de niños/as de 3 años:

Hitos físicos y motores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aumenta alrededor de 1.8 a 2.25 kg por año. ▪ Crece alrededor de 5 a 7.5 centímetros por año. ▪ Alcanza aproximadamente la mitad de su altura de adulto. ▪ Mejora el equilibrio. ▪ Mejora la visión (20/30). ▪ Tiene los 20 dientes primarios. ▪ Necesita de 11 a 13 horas de sueño al día. ▪ Puede tener control de esfínteres durante el día (también pueden tener control durante la noche). ▪ Puede mantener por poco tiempo el equilibrio y saltar en un solo pie. ▪ Puede subir las escaleras alternando los pies (sin apoyarse de las barandas). ▪ Es capaz de formar una torre de más de 9 cubos. ▪ Puede colocar fácilmente objetos pequeños en una abertura pequeña. ▪ Puede copiar un círculo. ▪ Puede pedalear un triciclo.
Hitos sensoriales, cognitivos y sociales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se puede vestir completamente por sí mismo, y requerir solo de ayuda con los cordones, botones y otros sujetadores o cremalleras en lugares difíciles. ▪ Puede concentrarse por un período más prolongado. ▪ Tiene un período de atención más prolongado. ▪ Come solo sin dificultad. ▪ Representa encuentros sociales a través de actividades lúdicas. ▪ Se vuelve menos temeroso cuando se separa de la madre o del cuidador durante cortos períodos de tiempo. ▪ Les teme a cosas imaginarias. ▪ Sabe su nombre, edad y sexo (niño/niña). ▪ Comienza a compartir. ▪ Tiene algún juego cooperativo (construyendo torres de bloques juntos). ▪ Las rabinetas son comunes a esta edad.
Hitos del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiene un vocabulario de muchos cientos de palabras. ▪ Habla en oraciones de 3 palabras. ▪ Cuenta 3 objetos. ▪ Usa plurales y pronombres (él/ella). ▪ Hace preguntas con frecuencia. ▪ A la edad de 3 años, casi todo el lenguaje del niño debe ser comprensible.

Nota: Elaboración propia a partir de la página web de MedlinePlus en español.

Programas o Estrategias Llevadas a Cabo Para Facilitar la Adaptación o Inclusión de Alumnado con TEA a las Aulas de Infantil

Una vez descritos los conceptos y características más destacables del Trastorno del Espectro del Autismo y del proceso de acogida del alumnado de infantil, cabe hacer en este último apartado una breve descripción de algunos programas o estrategias que facilitan la inclusión del alumnado con TEA en las aulas de infantil.

Para ello, cabe recordar que la etapa infantil según la Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, en el artículo 12.1, señala que “la Educación Infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años”.

Además, en el artículo 12.3, se hace referencia a que “la Educación Infantil tiene carácter voluntario y la finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico de los niños, así como la educación en valores cívicos para la convivencia”.

De este modo, las estrategias que se deben llevar a cabo para la inclusión del alumnado con TEA deben ser adaptadas a las características propias de esta etapa educativa.

López, Vidal, y López, (2022) en un estudio sobre las tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa del alumno con trastorno del espectro autista TEA, después de analizar diversos documentos, establecen varias categorías, entre ellas el análisis de intervenciones con alumnado con TEA. De este análisis, los estudios que comparan estrategias metodológicas que se llevan a cabo en las aulas de infantil y primaria, destacan lo importante que es realizar intervenciones a partir de los intereses del alumnado, ya que por consiguiente se mejora la motivación e implicación en la propuesta educativa, además de favorecer la socialización e interacción entre iguales (Da Silva, Oliveira, Campos y Oliveira, 2019). Otros estudios sugieren centrar las intervenciones en el desarrollo de las áreas más afectadas del alumnado con TEA: la comunicación, la interacción social y la rigidez conductual (March, Montagut, Pastor y Fernández, 2018).

Por otro lado, cabe hacer referencia a la perspectiva inclusiva que debe tener cualquier acción educativa. Ainscow, Booth y Dyson (2006) definen la inclusión educativa como el procedimiento para la eliminación de las diversas barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos/as en la vida escolar donde reciben su educación, prestando especial atención a los más vulnerables.

La inclusión debe ofrecer propuestas educativas que den respuesta a la diversidad de las aulas. Debe tener en cuenta a todos los que forman parte del proceso educativo, es decir, a todo el alumnado, profesorado y familias. Para que, con cualquier situación educativa, todos y todas puedan tener acceso, participación y aprendizaje atendiendo a la diversidad. La inclusión es un proceso que se construye poco a poco, no es solo adoptar ciertas medidas, es un proceso que se debe planificar, es un proceso continuo y siempre está en revisión (Booth y Ainscow, 2000).

Según Pujolás (2003), la escuela inclusiva se dedica a investigar u poner en práctica todas aquellas estrategias, métodos u organizaciones de aula que permitan incluir a todo tipo de alumnado sin sentirse discriminado. Por lo que los sistemas educativos deben transformarse para atender a la diversidad de todos (Arnaiz, 2011).

Por último, cabe hacer referencia a un autor que define que la educación inclusiva es un reto al que nos enfrentamos (Echeita, 2017).

Para que esta inclusión educativa sea una realidad, hay que tener en cuenta a todos los agentes implicados en ella. Por este motivo, hay que hacer referencia al papel imprescindible que realizan las familias en el proceso de acogida del alumnado con TEA para su inclusión en las aulas de infantil.

Una prioridad para las familias de un niño o niña diagnosticado con TEA es que reciban un tratamiento de calidad para su hijo o hija. Pero esta no es una tarea fácil por muchas razones. Por un lado, enseñar a un niño con autismo es complejo y cada niño presenta un perfil único de necesidades y fortalezas que requieren programas muy individualizados que respondan a esas características únicas. Por otro lado, la gran heterogeneidad de los niños con autismo implica que los programas se deben diseñar de forma individualizada y que deben estar en constante evaluación de los resultados y reformulación de los objetivos y métodos de enseñanza.

“Ninguna acción educativa es neutral”, Echeita (2012). Esta afirmación promueve que cualquier acto que lleve a la práctica un docente por pequeño que sea va a repercutir de manera positiva o negativa en el alumnado. Es por ello, que se ha de planificar y programar adecuadamente cualquier acción educativa y por supuesto evaluar para conocer cuál es el efecto que ha tenido dicha acción. En el caso que nos ocupa, el alumnado con TEA debe ser tenido en cuenta para que las acciones educativas que diseñemos estén adaptadas a sus necesidades, características y a la persona, en definitiva.

Metodología

En este apartado se van a describir los aspectos más relevantes sobre el diseño metodológico del análisis de la situación, los instrumentos utilizados, los participantes implicados, una breve descripción del centro y del contexto, los procedimientos seguidos, las técnicas de recogida de información y, por último, se detallarán los análisis de datos y resultados del diagnóstico de necesidades.

Diseño Metodológico del Análisis de la Situación o del Diagnóstico de Necesidades

En primer lugar, es importante hacer referencia que esta propuesta de intervención que se va a elaborar, parte de la recogida de información y de las experiencias de acogida de un alumno con unas características concretas y, por tanto, lo que se pretende es que este programa pueda adaptarse a otro alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

La metodología que nos ocupa en este caso se centra en un enfoque cualitativo, ya que hace referencia a la comprensión de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios en contextos socioeducativos, la toma de decisiones y desarrollo de un cuerpo de conocimiento (Sandín, 2003).

Esta metodología nos ofrece además criterios de rigor científico para dar veracidad y solidez a los resultados obtenidos de la investigación. Estos criterios son la credibilidad de los resultados en relación a la realidad mediante la triangulación, la transferibilidad de los nuevos conocimientos a nuevos contextos, la fiabilidad de la información en el tiempo y la confirmabilidad de la información consensuada y objetiva.

Cada niño o niña con TEA tiene unas necesidades y unas capacidades distintas y, por tanto, para llevar a cabo esta propuesta de intervención se ha hecho uso de un estudio de caso único. El estudio de caso es uno de los diseños básicos de investigación cualitativa ya que este método nos aporta un gran acercamiento a la realidad social. Con este método se propone la exposición en detalle y completa de un caso concreto. La elección de este método supone un enfoque holístico al considerar los posibles factores y variables que pueden afectar al fenómeno de estudio. Este diseño ha posibilitado la ejecución de un análisis individual y práctico de la realidad del alumno. De este modo, se pretende proponer una intervención basada en la experiencia previa, basada en el contexto y las medidas aplicadas a un determinado caso.

El estudio de caso, se complementa con información bibliográfica que se ha investigado respecto de la adaptación de niños con autismo al sistema escolar.

Por ello, para llevar a cabo este TFM es necesario la búsqueda de información previa en relación a los conceptos implicados. Se ha hecho una búsqueda exhaustiva de información en la que se han utilizado diferentes bases de datos. Para ello, se ha utilizado las palabras clave combinadas con los operadores booleanos: "Autismo and infantil and adaptación". Se ha realizado la búsqueda en las bases de datos Dialnet, y se han encontrado 9 documentos y 2 Tesis, en la base de datos de PubMed se han encontrado 0 documentos con estas palabras claves y, en la misma base de datos, al buscar con palabras clave "autismo and adaptación", se han encontrado 68 documentos entre los años 2010 y 2023. En la base de datos Scopus únicamente se ha encontrado un documento.

Tabla 3

Búsqueda bibliográfica

BASES DE DATOS		
Dialnet	Autismo and infantil and adaptación	11 resultados
PubMed	Autismo and infantil and adaptación	0 resultados
	Autismo and adaptación	68 resultados
Scopus	Autismo and adaptación	1 resultado

Nota: Elaboración propia.

Todos estos documentos han ofrecido información sobre autismo y situaciones de adaptación social y escolar. Pero no se han encontrado intervenciones del proceso de adaptación escolar de alumnado con TEA de 3 años al segundo ciclo de Educación Infantil.

Se ha encontrado en Google Académico, algunas Tesis, Trabajos de Fin de Grado y Trabajos de Fin de Máster que sí ofrecen intervenciones educativas en este proceso de adaptación en Educación Infantil, pero ninguna de ellas dirigido al proceso de acogida del alumnado de 3 años en el mes de septiembre. Se ofrecen propuestas de inclusión del alumnado con TEA en el aula ordinaria y de las cuáles se hace referencia a algunas de ellas en distintos apartados de este TFM.

Por otro lado, se han levantado unos criterios de inclusión y de exclusión de los documentos encontrados para filtrar la selección y su posterior análisis. Los criterios de inclusión han sido: a) artículos publicados a partir del año 2018, b) artículos o

documentos escritos en español o inglés, c) artículos que incluyeran alguna propuesta práctica para el alumnado de infantil con autismo.

Los criterios de exclusión fueron: a) documentos que incluyeran alumnado de primaria, b) artículos en los que la adaptación del alumnado no se diera entre los 3 y 5 años, c) artículos anteriores al 2018, d) artículos o documentos en otros idiomas (aparte de español e inglés).

En relación a la revisión sistemática de la bibliografía, cabe señalar que no se han encontrado propuestas de intervención para el proceso de acogida en 3 años de alumnado con autismo. Si se han encontrado propuestas de inclusión e integración de alumnado autista de otros niveles, por ejemplo, de 5 años, lo cual se ha podido tomar de referencia ya que pertenece a la misma etapa educativa.

Instrumentos

En cuanto a los instrumentos empleados, para recoger información previa a la elaboración del programa, estos han sido diversos para asegurar la riqueza y validez de la información.

En primer lugar, se ha obtenido información sobre el proceso de acogida de Pablo (así se llamará el niño, nombre ficticio para proteger su identidad) por parte de las maestras que lo llevaron a cabo. Por otro lado, se ha obtenido información de la familia sobre el proceso. Para recabar esta información por ambas perspectivas, se ha elaborado una breve entrevista, que ha permitido recoger información desde distintos ámbitos.

Se ha elaborado una entrevista estructurada. Ésta consta de 5 preguntas con la que se pretendió recoger información precisa acerca de las dificultades encontradas en el proceso, si los recursos eran suficientes, del tipo de actividades que se realizaron, si se disponía de suficiente formación y, por último, a las propuestas de mejora de dicho proceso.

Por otro lado, se ha recogido información del alumno a través del registro de observación que la tutora tenía respecto de las diferentes situaciones que se dieron en el proceso de acogida y de la evaluación final de dicho proceso durante el periodo que duró la acogida del alumno.

Participantes

Para recabar información de la experiencia del proceso de acogida se tomaron como muestra las tres maestras que aplicaron el proceso de acogida de Pablo. Dichas

maestras eran la tutora de 3 años, la maestra de refuerzo de infantil y la maestra de Pedagogía Terapéutica.

Otros participantes que han integrado el proceso de adaptación de Pablo, han sido el maestro de música y una docente de infantil que se encargaba de las sesiones de inglés.

Además, también se tuvo en cuenta la participación de la familia formada por una unidad familiar de cuatro, madre y padre muy jóvenes, Pablo y su hermana de 1 año. La madre no trabaja y es la que se encarga del cuidado de su hijo e hija.

Por otro lado, nuestro principal participante es Pablo, un alumno de 3 años, escolarizado en un aula ordinaria de un centro público de infantil y primaria de una población del interior de la provincia de Valencia.

Descripción del Centro y del Contexto

El centro está ubicado en una zona tranquila de uno de los barrios de la localidad de Ontinyent. El edificio se ubica en una amplia parcela que ocupa una hectárea y tiene 3500 m² construidos. La escuela cuenta con 1 unidad de 2 años, tres aulas de infantil 2.º ciclo (3-4-5 años) y seis aulas de primaria. Desde el curso 2017, también ha implantado un aula específica UECYL.

El aula acoge a un grupo de 19 alumnos de 3 años. Concretamente, 10 niñas y 9 niños. Su edad oscila entre 2 y 3 años nacidos entre enero y diciembre de 2016. Se trata, pues, de un grupo heterogéneo a nivel madurativo. La gran mayoría del alumnado había estado escolarizado bien en aulas infantiles de 2 años o en otras escuelas infantiles de la localidad. Solo 1 no había estado escolarizado.

De los 19 alumnos, un alumno presenta un informe médico de la USMI (Unidad de Salud Mental Infantil) donde se constata el diagnóstico de Autismo Infantil (CIE-9 299.0) y Retraso Específico del Aprendizaje y del Lenguaje.

Este alumno recibe las sesiones máximas de apoyo por parte de las maestras especialistas de Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica atendiendo a la ORDEN 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano; puesto que este alumno presenta necesidades de nivel IV.

Durante el curso, se desarrolló el Plan de Atención Personalizado (PAP) del alumno puesto que, en septiembre no se disponía todavía de información suficiente

para poder realizarlo. Durante los meses posteriores, partiendo del informe sociopsicopedagógico, se fue recogiendo toda la información respecto a datos personales, escolares y familiares, necesidades educativas, barreras y fortalezas, las medidas de respuesta educativa, el personal de apoyo que interviene, sus tareas y dedicación horaria, la coordinación de los agentes que intervienen, así como el seguimiento y evaluación del PAP.

Procedimiento

Como se ha mencionado anteriormente, se ha realizado una entrevista a las maestras, ésta se envió por correo electrónico para que las maestras dispusieran del tiempo necesario para reflexionar y responder a la misma. Del mismo modo, también se utilizó dicho procedimiento y la misma entrevista para recabar información de la familia.

Después de solicitar su colaboración, se enviaron las entrevistas y se dio un plazo de 7 días para responder a las mismas. A lo largo de ese período se fue recibiendo la respuesta por parte de los participantes.

La tutora, por su parte, consultó las anotaciones de observación y la evaluación que realizó en su momento acerca del proceso de acogida de Pablo. Estas anotaciones de observación consistían en apuntar las necesidades que se veían en el alumno en relación a: su nivel de autonomía, control de esfínteres, la alimentación, sus gustos por el tipo de juegos, sus grandes necesidades de movimiento, la ausencia de comunicación, su falta de autocontrol y su agresividad en algunos momentos. En este registro no se llevaron a cabo anotaciones sobre ningún aspecto curricular, ya que, se consideró más importante responder a las necesidades básicas de Pablo y su bienestar en el centro.

Técnicas de Recogida de Información Para la Evaluación de Resultados del Programa de Intervención

Para la evaluación del programa de intervención se tendrán en cuenta diversos métodos de recogida de información. Dada la importancia de la descripción del proceso, se procederá a evaluar a través de una entrevista a cada uno de los agentes implicados.

Se realizará una entrevista a la tutora del alumno, a la maestra de apoyo, y las maestras especialistas que intervienen en el proceso si se da el caso. También se recogerá información de la educadora o educador de especial, si la Conselleria de Educación ofrece este recurso al centro en el que se lleve a cabo el proceso de acogida.

En esta entrevista se harán preguntas donde se recogerá información sobre si el tiempo de acogida ha sido suficiente, si el acompañamiento ha sido el adecuado, si ha habido suficientes recursos personales, si la programación de las actividades ha sido adecuada, si la organización de los espacios ha sido apropiada, si los materiales a disposición del alumnado son idóneos, si el ambiente de la acogida ha sido respetuoso, si la participación de la familia ha sido suficiente y positiva y si ha habido coordinación con la familia y los demás docentes. Para valorar estas preguntas se hará una escala de valoración del 1 al 4. Siendo: 1. En desacuerdo, 2. Poco acuerdo, 3. En acuerdo y 4. Muy de acuerdo.

Además, se realizará una tabla de registro diario de observación para la tutora, y las maestras de apoyo y Pedagogía Terapéutica donde se recogerá toda la información de los diversos aspectos implicados en el proceso de acogida: en relación a su desarrollo cognitivo, desarrollo motor, desarrollo comunicativo, socioafectivo y emocional, su nivel de autonomía y el tipo de conductas que se dan en el aula. Esta tabla seguirá el modelo de la utilizada en el apartado de análisis de datos y resultados del diagnóstico de necesidades (tabla 5).

La maestra se encargará de anotar en un diario de clase cualquier aspecto importante que después sirva para proponer los cambios necesarios en la programación de aula para atender la diversidad y a nuestro alumno o alumna con TEA.

Además, se valorarán los recursos utilizados tanto personales, materiales como los espacios utilizados para poder ir modificando la programación en caso necesario y adaptarla a las características personales del alumno o alumna.

Otra fuente de obtención de información será por medio de la opinión de la familia a través de una entrevista estructurada donde se preguntará por su experiencia personal en este proceso, recogiendo toda la información aportada desde el inicio del proceso hasta su finalización.

En esta entrevista se recogerá información sobre si el tiempo ha sido el adecuado para su hijo o hija, si ha habido flexibilidad horaria para la acogida, si se han respetado las necesidades de su hijo o hija, si les han parecido adecuadas las actividades de participación de la familia, si los recursos destinados a su hijo o hija han sido suficientes, si se les ha facilitado información sobre el proceso de acogida, si ha habido intercambio de información con la tutora y qué aspectos a mejorar propondrían para este proceso de acogida. Al igual que en la entrevista de los docentes, ésta se evaluará con una escala de valoración del 1 al 4. Siendo: 1. En desacuerdo, 2. Poco acuerdo, 3. En acuerdo y 4. Muy de acuerdo.

Por último, señalar que no se puede hacer un análisis de datos de la evaluación del programa de intervención puesto que este no se ha llevado a cabo durante la realización del TFM.

Análisis de Datos y Resultados del Diagnóstico de Necesidades

Parte de la información que fundamenta esta propuesta se ha recabado mediante una entrevista. Se han analizado las respuestas de las maestras y de la familia, lo que ha dado lugar a diferentes conclusiones.

La entrevista constaba de 5 preguntas que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 4

Entrevista a las maestras y la familia.

ENTREVISTA	
Pregunta 1	En el período de adaptación escolar de Pablo, ¿cuáles son las mayores dificultades con las que te encontraste?
Pregunta 2	¿Eran adecuados todos los recursos de los que se disponía para su adaptación? (recursos personales, recursos metodológicos, recursos materiales, recursos tecnológicos, recursos organizativos).
Pregunta 3	¿Qué tipo de actividades se realizaron con Pablo?
Pregunta 4	¿Se disponía de suficiente formación e información para realizar esta adaptación escolar de Pablo?
Pregunta 5	¿Qué aspectos de este proceso de adaptación crees que serían convenientes como propuestas de mejora?

Nota. Elaboración propia.

En relación a estas preguntas se obtuvieron las siguientes respuestas y se llegó a las siguientes conclusiones:

La planificación y evaluación día a día de los objetivos a conseguir con Pablo era una necesidad debido a las características personales de Pablo como su ausencia de comunicación, expresión, hábitos, autonomía y normas y que supusieron una dificultad para este proceso de acogida.

Maestra 1: “Recuerdo preguntar a la madre si en casa trabajaban la comunicación con pictogramas o utilizaban la tablet, pero dijo que no y ahí pensé que había que empezar a buscar la manera de trabajar la comunicación con Pablo”.

Maestra 2:

Fueron grandes dificultades en la adaptación la falta de hábitos y habilidades sociales, así como la no utilización de instrumentos escolares, tales como lápices, colores, etc. Con Pablo era comenzar de cero. La inexistencia de métodos alternativos de comunicación (el niño era muy pequeño y aún no había tenido acceso a dichos métodos).

Respecto a la pregunta 2 se dieron estas conclusiones: la necesidad de tener bien programado el proceso de acogida y la falta de personal para la atención del alumno dadas sus características. Es decir, la falta de recursos, en general, y de formación del profesorado en la atención al alumnado con estas características era evidente.

Maestra 1: “Por supuesto que no. Es completamente lo contrario. Durante este tiempo Pablo no disponía de educadora y la especialista de P.T. apenas venía algunas horas”.

Familia: “Sí necesitaba una educadora, que no tuvo, para atender a las necesidades básicas directas de Pablo, que él por su condición no podía realizar de forma autónoma”.

El profesorado de infantil, no estaba preparado para atender este tipo de trastorno en el aula ordinaria. Aunque sí se había programado formación específica en el centro en su Plan de Formación Permanente para atender al alumnado con Trastorno del Espectro Autista, durante este período inicial del curso no se tenía esta formación.

Maestra 1: “Por mi parte puedo afirmar que, aunque sí había hecho algún curso, mi formación no era suficiente para atender a Pablo como se merecía. Puedo decir que mi sentimiento era más de impotencia, que de satisfacción”.

Maestra 2: “Nos la trabajamos nosotros, tutora y Departamento de Orientación, sin ninguna ayuda por parte de agentes especializados externos al centro. Nos autoformamos exhaustivamente con documentación y en base al método de ensayo-error con el propio alumno”.

Las actividades que se llevaron a cabo con Pablo fueron las mismas que con el resto de alumnado que se incorporó al aula ese curso. Se le permitió más tiempo de movimiento en el patio, así como poder comer cuando él quería puesto que era un mecanismo de autorregulación para él. Las tres maestras que atendieron al grupo en este proceso, tutora, de refuerzo y de PT, se turnaron en su atención personalizada y continua supervisión puesto que no podía estar solo en ningún momento.

Maestra 1: “No pude realizar más actividades que la de acompañamiento y yo como profesora de refuerzo puedo decir que hacía el papel de educadora atendiendo sus necesidades básicas”.

Además, se observó la elevada carga de responsabilidad de la tutora y la maestra de refuerzo en el desarrollo de funciones que no les correspondían a ellas como puede ser el aseo personal ya que el alumno no controlaba esfínteres o el momento del almuerzo. La atención constante que demandaba el alumno por parte de una persona adulta tuvo como consecuencia que el resto de alumnado solo pudiera ser atendido por una maestra en determinados momentos en este proceso de acogida.

Como propuestas de mejora por parte de las docentes coincidieron en la falta de recursos y de formación continua por parte del profesorado.

Maestra 1:” Más recursos humanos. Más formación por parte del profesorado. Mejorar la coordinación especialistas-tutora-educadora-maestra refuerzo. Crear espacios atendiendo las necesidades del alumno con necesidades especiales”.

Maestra 2:” Mayores recursos personales y autoevaluación constante del proceso enseñanza-aprendizaje con Pablo y cambio de estrategias si no conseguimos los objetivos establecidos”.

La información aportada por la familia respecto al proceso de acogida de Pablo fue muy importante puesto que para ellos se vivió de manera positiva, esta información se recabó con la misma entrevista que se proporcionó a las maestras. Se respetaron algunas necesidades básicas de Pablo solicitadas por la familia como la necesidad de estar en el exterior en continuo movimiento y la necesidad de comer más a menudo.

Familia: “Recuerdo estar durante poco tiempo dentro del aula y más en el ambiente exterior de la escuela, se habló y se respetó, al igual que la necesidad de comer muy a menudo, se respetó”.

La familia también valoró positivamente la reducción horaria de Pablo respecto al resto de alumnado durante este proceso, ya que se le permitió entrar 15 minutos más tarde para no coincidir con las aglomeraciones de la entrada y salir una hora antes para poder comer tranquilo en casa.

Familia:

El periodo de adaptación fue personalizado, según las necesidades que iba surgiendo, recuerdo, hacer la entrada más tarde que el resto del grupo por evitar los ruidos y aglomeraciones de los niños al entrar todos a la vez. Pablo

entraba un poco más tarde para evitar esa sobreestimulación que le provocaba ese conjunto de acciones.

En cambio, la familia destacó la necesidad de una educadora de educación especial que atendiera las necesidades básicas de Pablo como el apoyo en los momentos de alimentación y control de esfínteres, que no realizaba de manera autónoma. También la familia recalca la necesidad de tener por escrito cuáles eran las medidas que se aplicaban con Pablo en este periodo de acogida.

Familia:” Como propuesta de mejora es que se realice por parte del equipo multidisciplinar un plan de atención directo y personal del niño sobre papel, para poder presentar a Conselleria la necesidad de una educadora presencial e individual según se requiere”.

Respecto al registro de las anotaciones de la observación de la tutora, se recogieron datos cómo los que se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 5

Registro de observación para el proceso de acogida.

REGISTRO OBSERVACIÓN DE PABLO	
Áreas del desarrollo	Observación y datos
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	
Intención comunicativa	
Comunicación espontánea	
Comunicación con SAAC	
DESARROLLO COGNITIVO	
Atención	
Memoria	
Imitación	
Razonamiento	
Juego (tipos y preferencias)	
DESARROLLO MOTOR	
Desplazamiento	
Psicomotricidad gruesa	
Psicomotricidad fina	
DESARROLLO SOCIOAFECTIVO	
Relación con los adultos	
Relación con sus iguales	
Relación con sus familiares	
Interacción en general	
AUTONOMÍA	

Alimentación
Control de esfínteres
Personal (chaqueta, mochila)

CONDUCTAS

Estereotipias
Agresividad
Impulsividad
Movimiento

OTROS

Gustos y preferencias
Habilidades
Nivel de sensibilidad

Nota: Elaboración propia

De estas anotaciones que se llevaron a cabo durante el mes de septiembre se obtuvieron las siguientes conclusiones:

Pablo no se comunicaba ni tenía intención comunicativa oral, tampoco se utilizaba ningún Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación (SAAC). Pablo no prestaba ningún tipo de atención, no realizaba ninguna imitación y no tenía ningún tipo de juego preestablecido.

No presentaba ningún problema de motricidad y su necesidad de movimiento era constante. A nivel de motricidad gruesa destacaba puesto que corría, subía y bajaba escalones y esquivaba obstáculos.

Pablo únicamente se relacionaba con su familia, a su madre era a la que más respondía en conductas y actitudes de afecto. Con las maestras únicamente se podía interactuar y reconducir cuando se le daba la mano. No rechazaba las conductas de afecto como los abrazos. En determinados momentos y sin causa aparente, Pablo se mostraba agresivo hacia sus compañeros/as y hacia los docentes arañando y mordiendo al que tenía más cerca en ese momento.

A nivel de autonomía, Pablo no tenía ningún hábito ni rutina establecida, no controlaba esfínteres y se le tenía que ayudar en la alimentación. Pablo sí que se ponía alimentos en la boca como cereales, trozos de fruta o migas de pan que cogía él autónomamente cuando lo tenía preparado. No era capaz de coger sus pertenencias como la chaqueta o mochila.

Por último, señalar que Pablo se quitaba constantemente los zapatos y se le permitió ir descalzo en muchos momentos. También, que Pablo se ponía en la boca muchos objetos pequeños y posiblemente se sospechaba que padecía del trastorno de Pica, aunque no estaba en su diagnóstico.

Para finalizar, no se ha podido recuperar toda la información de los registros originales ya que éstos no se guardaron en su momento en el centro, aunque como consecuencia del caso tan significativo, tanto la opinión de las maestras como de la familia sobre el proceso de acogida de Pablo, son parte importante de la recogida de información para dar soporte a la propuesta de intervención que se muestra en el siguiente apartado.

El Programa de Intervención

En el siguiente apartado se va a desarrollar la propuesta de intervención propiamente dicha. En primer lugar, se hace una breve descripción del proceso de acogida que se realiza para todo el alumnado de un aula de 3 años. A continuación, se hace referencia al objetivo general y los objetivos específicos. Posteriormente, se desarrollan en tablas las acciones y actuaciones a desarrollar y los agentes implicados para la aplicación de esta propuesta de intervención. Por último, se hace referencia al cronograma de la propuesta.

En primer lugar, cabe especificar que el proceso de acogida se va a llevar a cabo de acuerdo a la normativa vigente de la comunidad valenciana donde está contextualizado el caso y de acuerdo a la programación del proceso de acogida que se lleva actualmente a cabo en el centro donde está escolarizado Pablo. Para poder llevar a cabo la intervención se hace mención de una breve explicación de cómo se realiza el proceso de acogida del alumnado de 3 años en un aula de Educación Infantil.

Durante los primeros días de escolarización del alumnado de 3 años de Educación Infantil, se realiza una acogida de manera escalonada y con horario reducido. De manera que el alumnado entra cada día de la primera semana en grupos de 5 alumnos/as durante una hora, de 9:15 horas a 10 horas de la mañana, acompañados de un familiar. El segundo día, entran al aula durante una hora un grupo nuevo de 5 alumnos/as y después marchan a casa. La siguiente hora y media, de 10:30 horas a 12:00 horas, entran el grupo del día anterior, lo hacen acompañados o no de la familia según las necesidades del alumno/a y de las familias.

Esta programación se lleva a cabo durante la primera semana para todo el alumnado del grupo-clase, realizando las adaptaciones y flexibilizando estas medidas según las necesidades y características de cada alumno o alumna y sus familias.

Tabla 6

Incorporación del alumnado de 3 años en el proceso de acogida.

Incorporación alumnado 3 años					
	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
9:15-10:00h	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5

	Grupo 1	Grupo 1 Grupo 2	Grupo 1 Grupo 2 Grupo 3	Grupo 1 Grupo 2 Grupo 3 Grupo 4
10:30- 12:00h				

Nota: Elaboración propia

Durante la segunda semana, el alumnado acude al centro en horario de 9:15 horas a 12:00 horas y la última semana de septiembre el alumnado realiza el horario de 9:00 horas a 13:00 horas y con la posibilidad de quedarse al comedor escolar si el proceso de acogida ha sido satisfactorio y la familia está de acuerdo y lo solicita.

Durante estos días de acogida se pueden realizar las actividades que se creen convenientes, algunas serán planificadas y otras pueden surgir espontáneamente. Estos primeros días se pueden planificar acciones que nos insinúen los niños y niñas para ser protagonistas de su propio aprendizaje. Se ha de crear un ambiente tranquilo, relajado, mostrándoles cariño, sin autoridad ni imposiciones, escuchando sus necesidades para que se sientan acogidos en su nuevo ambiente escolar y creando una relación positiva con su tutora que será su nueva figura de referencia.

Será fundamental durante el desarrollo del proceso de acogida la recogida de información sobre nuestro alumno o alumna para una posterior programación lo más adecuada posible a las capacidades y necesidades de él o ella. Se llevará a cabo a través de las entrevistas, la observación directa y la tabla de registro de dicha observación.

A continuación, se va a proponer una propuesta de intervención para un alumno o alumna con Trastorno del Espectro Autista que se incorpora al aula durante este proceso de acogida. Para ello, y tomando como referencia las características propias del alumnado TEA, esta programación no será únicamente de una semana, sino que se va a llevar a cabo durante todo el mes de septiembre o parte de octubre si se da el caso de que se necesita más tiempo para la acogida. Del mismo modo, el horario también puede adaptarse a las necesidades del alumno o alumna y a su familia.

Esta intervención pretende ser una guía y una orientación para cualquier docente que en su aula se incorpore un alumno o alumna con autismo por lo que no se centra en ningún caso concreto ya que existe diversidad y gran amplitud de diagnósticos dentro del espectro. Cada niño o niña es diferente y la propuesta de intervención deberá ser adaptada y flexible para adaptarse a las necesidades y características propias del alumnado y su familia.

Objetivo general

- Favorecer la adaptación e inclusión de un alumno o alumna con Trastorno del Espectro Autista en el aula ordinaria de 3 años durante el proceso de acogida.

Objetivos específicos

- Involucrar a la familia en el proceso de acogida del niño/a al aula a través de la recogida de información y la participación en las actividades.

- Organizar el aula para favorecer la familiarización con los diferentes y nuevos espacios para ofrecer un proceso de acogida amable.

- Organizar el tiempo de adaptación en función de las necesidades que presente el niño o niña.

- Proponer actividades que motiven al niño/a a participar en el aula con confianza y establecer vínculos de afecto y seguridad.

- Relacionarse y establecer las primeras interacciones sociales entre los iguales y los adultos del aula.

Acciones y actuaciones a desarrollar

En primer lugar, hay que puntualizar que algunas de estas actividades van dirigidas al grupo de alumnado en general al que el alumno o alumna con TEA pertenece y que realizará como un miembro más, puesto que lo que se pretende es su inclusión y su máxima participación en el aula.

Otras actividades estarán dirigidas únicamente a nuestro alumno o alumna con TEA para poder desarrollar y potenciar sus capacidades diversas, respetando las características propias y el tipo de aprendizaje propio del alumnado con autismo.

Estas actividades están destinadas al desarrollo de los ámbitos que hay que trabajar en el alumnado con autismo, siguiendo las orientaciones de Martín, M.C. (2000), se han diseñado actividades para trabajar:

- el desarrollo de la autonomía, se inicia y se introduce al alumno/a en los hábitos y rutinas de higiene y alimentación.

- el desarrollo del lenguaje y la comunicación, en el que se tiene en cuenta el sistema de comunicación más adecuado al alumno/a en particular.

- el desarrollo de la socialización y la interacción, con la que se pretende un primer establecimiento de juegos de imitación, interacción y cooperativos.

- el desarrollo del juego, método de enseñanza en el que se basa el aprendizaje en Educación Infantil, fundamental en esta etapa.

- el desarrollo sensorial, promoviendo un ambiente adaptado a sus características sensoriales, reduciendo ruidos y promoviendo ambientes estructurados, de calma y sin excesivos estímulos visuales.

- el desarrollo emocional, apoyando y ofreciendo pautas de consuelo y tranquilidad si surgen conductas de ansiedad y frustración y colaborando con la familia en la recogida de información.

En relación al desarrollo de la comunicación, puesto que no se sabe cuál es su nivel en su desarrollo comunicativo y estamos en los primeros días, si fuera el caso se utilizará el mismo Sistema de Comunicación Aumentativo o Alternativo de Comunicación (SAAC) que utilice en casa con la familia. Si todavía no se ha introducido ningún sistema de comunicación, durante estos días se procederá, junto a la maestra de Pedagogía Terapéutica y la orientadora, a recoger información para que en el momento oportuno se introduzca el método de comunicación más eficaz para el alumno o alumna.

Uno de estos sistemas que se puede utilizar los primeros días, si el alumno/a es no verbal, es el de intercambio de PECS (The Picture Exchange Communication System/Sistema de Comunicación por Intercambio de imágenes) según explica Sánchez, (2013):

“Este sistema fue desarrollado por el Delaware Autistic Program para satisfacer la necesidad de dotar a ciertos alumnos y alumnas de un medio para comunicar sus deseos y necesidades básicas. Se trataba de alumnos/as para los que otros Sistemas de Comunicación como el lenguaje de signos o los sistemas de señalar no habían sido efectivos. (p.30)”

Según cada alumno o alumna podremos utilizar imágenes reales, fotos, dibujos, pictogramas, ofreciendo información precisa, paso a paso, corta y comprobando siempre que entiende lo que se pide.

Es importante aclarar que en las imágenes de los pictogramas de las actividades se usan imágenes tanto de niños como de niñas. Éstas Se pueden encontrar en la página web de Arasaac. Esta propuesta no pretende hacer una distinción de la intervención entre sexos, sino que pretende ser válida tanto para niños como para niñas.

A continuación, se detallan en tablas las actividades que se van a llevar a cabo en este programa.

Tabla 7*Entrevista con la familia.*

Actividad: Entrevista con la familia.	
Objetivo	Recoger información sobre el alumno/a a través de la entrevista de inicio de curso.
Desarrollo de la actividad:	<p>Durante los días previos a la escolarización del alumnado en el mes de septiembre, la tutora se reunirá con la familia. Ésta acudirá al centro con el alumno para establecer un primer contacto con el aula y la tutora de referencia.</p> <p>En esta entrevista se recogerá información sobre diversos ámbitos como datos personales del alumno/a, datos familiares, escolarización previa, antecedentes personales, salud, desarrollo madurativo hábitos y autonomía, conducta socioemocional y otros aspectos relevantes. (ANEXO I).</p> <p>Se intercambiará información con la familia ya que también se explicará cómo se va a realizar el proceso de acogida con el alumno o alumna.</p> <p>Además, se les proporcionará una copia de documentos del centro como autorizaciones para el derecho de captación de imágenes, documento de bienvenida al centro donde se dan consejos para el proceso de acogida, una tabla de propuestas de almuerzo saludables semanal, material que deben traer a lo largo del mes y solicitud de becas de comedor, transporte o material.</p>
Temporalización:	30-45 minutos
Participantes:	Tutora, orientación del centro, maestra de Pedagogía Terapéutica.
Recursos:	Se utilizará un modelo de entrevista elaborado por la tutora con el asesoramiento de los demás profesionales del centro.
Evaluación:	Quedará rellenada la entrevista de inicio de curso, así como la información relevante sobre el alumno o alumna.

Nota: Elaboración propia

Tabla 8*El aula: espacio de acogida.*

Actividad: El aula: espacio de acogida.

Objetivo	Preparar el aula para la acogida del alumno o alumna TEA.
Desarrollo de la actividad:	<p>Durante los días previos a la escolarización del alumnado en el mes de septiembre, la tutora con el asesoramiento de la maestra de PT, realizará pictogramas e imágenes del aula, del patio, de algunos de los materiales a utilizar y de las rutinas y hábitos para el inicio del curso.</p> <p>Además, se reunirá con la orientadora y la maestra de Pedagogía Terapéutica para asesorarse y adquirir unas nociones básicas sobre autismo para saber que ofrecer al alumno o alumna durante estos primeros días de clase, así como atender sus necesidades y atenciones de comunicación, alimentación, juego, socialización y control de esfínteres.</p>
Temporalización:	El tiempo necesario antes de la incorporación.
Participantes:	Tutora, maestra de refuerzo, maestra de Pedagogía Terapéutica y orientadora.
Recursos:	<p>Espacio de asamblea, de lectura y calma: En este espacio hay dispuestos libros, cuentos, almohadas, peluches y material sensorial de calma como botellas sensoriales, plumas, lámpara de lava...</p> <p>Espacio de vida práctica: Una cocina con algunos platos, vasos, cubiertos y alimentos. Máquina de café y tostadora. Muñecas y un carro.</p> <p>Espacio de arte: Papeles de colores y blancos, algunos colores y rotuladores para utilizar libremente.</p> <p>Espacio de juegos de mesa: puzles, juegos de insertar bolas, plastilina y juegos de pinchos para crear mosaicos.</p> <p>Espacio de cultura: animales, circuito con tren de madera y bloques de construcciones.</p> <p>Recursos digitales, pictogramas, páginas web de creación de pictogramas (Arasaac), imágenes reales.</p> <p>Recursos bibliográficos sobre el periodo de adaptación, la inclusión de alumnado NEAE y sobre autismo para las sesiones de intercambio de información.</p>
Evaluación:	Se valorará que haya información clara, sencilla y adaptada para el alumno o alumna con TEA.

Nota: Elaboración propia

Tabla 9

El aula y nuestra maestra.

Actividad: El aula y nuestra maestra.	
Objetivo	Conocer y familiarizarse con el espacio del aula y la tutora.
Desarrollo de la actividad:	<p>Durante el primer día el alumno, al igual que el resto de alumnado, entrará al aula acompañado de la familia durante una sesión.</p> <p>En este tiempo en el aula el alumno, junto a la familia y la maestra tutora, podrá ir explorando y descubriendo los espacios de la misma y los materiales que se han dispuesto para ese día. Se le ayudará a acercarse a todos los espacios del aula para que pueda elegir donde más le guste estar y poder ir conociendo mejor los intereses del alumno/a. Los espacios estarán señalizados con imágenes y pictogramas.</p> <p>En ningún momento, se le exigirá estar en un espacio en el que no quiera estar. En este caso, se trata de circular libremente por el aula explorando y familiarizándose con los materiales.</p> <p>En el caso, que el alumno/a utilice algún SAAC, lo utilizaremos con él o ella para comunicarnos.</p>
Temporalización:	45 minutos, el día de su incorporación.
Participantes:	Tutora, maestra de refuerzo y familia.
Recursos:	<p>Espacio de la asamblea, de lectura y calma: En este espacio hay dispuestos libros, almohadas, peluches y material sensorial de calma como botellas sensoriales, plumas...</p> <p>Espacio de vida práctica: Una cocina con algunos platos, vasos, cubiertos y alimentos. Máquina de café y tostadora. Muñecas y un carro.</p> <p>Espacio de arte: Papeles de colores y blancos, algunos colores y rotuladores para utilizar libremente.</p> <p>Espacio de juegos de mesa: puzzles, juegos de insertar bolas, plastilina y juegos de pinchos para crear mosaicos.</p> <p>Espacio de cultura: animales, circuito con tren de madera, bloques de madera y material de piezas sueltas.</p>
Evaluación:	Al finalizar la sesión se valorará en una tabla los espacios que más le han gustado, el tipo de actividad que más ha realizado, la interacción con las maestras, la interacción con sus iguales, si ha habido comunicación, cuáles han sido sus intereses.

Nota: Elaboración propia

Tabla 10*El árbol de las familias.*

Actividad: El árbol de las familias.	
Objetivo	Desarrollar actividades conjuntas escuela y familia para favorecer su colaboración y participación.
Desarrollo de la actividad:	<p>En esta actividad son las familias las que nos ayudan a desarrollarla, sin su ayuda no puede llevarse a cabo. Es una actividad que realiza de manera individual cada alumno/a con su familia, el primer día que se incorpora al aula.</p> <p>Para ello, deberán aportar una fotografía de todos los miembros de la familia, incluidas las mascotas si la tuviesen. El niño o niña presenta a su familia al pequeño grupo que se incorpora el mismo día, si lo necesita le ayuda el familiar que realiza con él o ella el proceso de acogida.</p> <p>Esta fotografía se pegará en un árbol que previamente habrá dibujado la tutora en un mural que queda al alcance de los niños y las niñas. Cada alumno o alumna y familia que se incorpora al aula hará que el árbol vaya creciendo.</p> <p>Una vez estén todas las fotografías de todo el alumnado, se realizará una actividad conjunta de todo el alumnado en la que harán una breve explicación de cada miembro de la familia.</p> <p>Puesto que previamente la actividad se ha realizado en pequeño grupo, las maestras que están en el aula, conocen a las familias y pueden ayudar en el caso que algún niño o niña lo necesite.</p> <p>En el caso de nuestro alumno o alumna con TEA, según sus capacidades, o si presenta lenguaje verbal o no, podrá explicar o no la fotografía y por ello se pedirá la colaboración de su familia en el momento de esta actividad para que tenga significado para él o ella.</p>
Temporalización:	<p>Esta actividad se lleva a cabo en dos momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Primera semana del proceso de acogida: el alumno/a junto a su familia pega la foto en el árbol. -Segunda semana del proceso de acogida: cuando están todas las fotografías de las familias pegadas en el árbol, se hace la presentación de los miembros de la familia.
Participantes:	Alumnado, familias y tutora.
Recursos:	Mural del árbol, pegamento, tijeras y fotografías de las familias.

Evaluación:	Se evaluará la participación de las familias, la implicación del alumnado y las primeras actividades en gran grupo.
-------------	---

Nota: Elaboración propia

Tabla 11

Espacio de vida práctica.

Actividad: Espacio de vida práctica.	
Objetivo	Familiarizarse con el espacio de vida práctica para ofrecer un proceso de acogida amable.
Desarrollo de la actividad:	<p>En esta actividad, se pretende que el alumno o alumna conozca este espacio para tener variedad de propuestas donde elegir. Aunque se realice de manera individual puede estar interactuando con sus iguales.</p> <p>Para ello, con la ayuda de la maestra de apoyo o de Pedagogía Terapéutica, se ofrecerá ir a este espacio e interactuar con él o ella. Mostrando los recursos que existen, cocinar, observar alimentos, preparar café...</p> <p>Esta actividad también nos servirá para observar las primeras relaciones e interacciones que realiza el alumno/a con sus iguales y los adultos.</p> <p>En el caso, que el alumno/a utilice algún SAAC, lo utilizaremos con él o ella para comunicarnos.</p>
Temporalización:	10-15 minutos
Participantes:	El alumno/a, compañeros y compañeras y maestro de apoyo.
Recursos:	Espacio de vida práctica: Una cocina con algunos platos, vasos, cubiertos y alimentos. Máquina de café y tostadora. Muñecas y un carro.
Evaluación:	Esta propuesta servirá para realizar una primera observación sobre las necesidades, habilidades, gustos, preferencias y dificultades del alumno/a.

Nota: Elaboración propia

Tabla 12

Espacio de cultura.

Actividad: Espacio de cultura.	
Objetivo	Familiarizarse con el espacio de cultura para ofrecer variedad de espacios y un proceso amable de acogida.

Desarrollo de la actividad:	<p>En esta actividad, se pretende que el alumno o alumna conozca este espacio para tener variedad de propuestas donde elegir. Aunque se realice de manera individual puede estar interactuando con sus iguales.</p> <p>Para ello, con la ayuda de la maestra de apoyo o de Pedagogía Terapéutica, se ofrecerá ir a este espacio e interactuar con él o ella. Mostrando los recursos que existen: animales para interactuar con ellos, tren y vías de madera, bloques de madera y material de piezas sueltas para poder realizar las primeras construcciones libremente.</p> <p>Esta actividad también nos servirá para observar las primeras relaciones e interacciones que realiza el alumno/a con sus iguales.</p> <p>En el caso, que el alumno/a utilice algún SAAC, lo utilizaremos con él o ella para comunicarnos.</p>
Temporalización:	10-15 minutos
Participantes:	El alumno/a, compañeros y compañeras y maestro de apoyo.
Recursos:	Espacio de cultura: animales, circuito con tren de madera, bloques de madera y material de piezas sueltas.
Evaluación:	Esta propuesta servirá para realizar una primera observación sobre las necesidades, habilidades, gustos, preferencias y dificultades del alumno/a.

Nota: Elaboración propia

Tabla 13

Espacio de juegos de mesa.

Actividad: Espacio de juegos de mesa.	
Objetivo	Familiarizarse con el espacio de juegos de mesa para ofrecer variedad de espacios y un proceso amable de acogida.
Desarrollo de la actividad:	<p>En esta actividad, se pretende que el alumno o alumna conozca este espacio para tener variedad de propuestas donde elegir. Aunque se realice de manera individual puede estar interactuando con sus iguales.</p> <p>Para ello, con la ayuda de la maestra de apoyo o de Pedagogía Terapéutica, se ofrecerá ir a este espacio e interactuar con él o ella. Mostrando los recursos que existen: los puzles sencillos, juegos para insertar bolas en palos, una bandeja con plastilina y juego de pinchos para insertar en una tabla.</p>

	<p>Esta actividad también nos servirá para observar las primeras relaciones e interacciones que realiza el alumno/a con sus iguales.</p> <p>En el caso, que el alumno/a utilice algún SAAC, lo utilizaremos con él o ella para comunicarnos.</p>
Temporalización:	10-15 minutos
Participantes:	El alumno/a, compañeros y compañeras y maestro de apoyo.
Recursos:	Espacio de juegos de mesa: puzles, juegos de insertar bolas, plastilina y juegos de pinchos para crear mosaicos.
Evaluación:	Esta propuesta servirá para realizar una primera observación sobre las necesidades, habilidades, gustos, preferencias y dificultades del alumno/a.

Nota: Elaboración propia

Tabla 14

Nos conocemos.

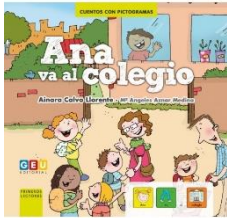
Actividad: Nos conocemos.	
Objetivo	Conocer el nombre de todos los miembros del aula, alumnado y maestros y establecer relaciones con los iguales.
Desarrollo de la actividad:	<p>En esta actividad colectiva se va a realizar un juego de socialización adaptado a las características evolutivas de los niños de 3 años. Se pretende que digan el nombre de todos y todas para ir aprendiendo los nombre de los compañeros y compañeras.</p> <p>Esta actividad se realizará en el patio para ir conociendo nuevos espacios. El alumnado se colocará sentado en círculo, el alumno con TEA, si es necesario, tendrá la ayuda de algún maestro que le ayude a estar sentado.</p> <p>La maestra con un globo en la mano dirá su nombre, después pasará el globo al alumno o alumna de su lado para que haga lo mismo. Con nuestro alumno con TEA, si no existe lenguaje verbal, será la persona que lo acompañe en esta actividad quien diga su nombre y le ayudará a recoger el globo y entregarlo al compañero o compañera de al lado.</p> <p>Si nuestro alumno o alumna, por sus características sensoriales no quiere coger el globo, le podemos ofrecer una pelota como alternativa.</p> <p>Al finalizar la actividad se entregará un globo a cada uno o una para que jueguen en el patio con él.</p>

	<p>Esta actividad la volveremos a realizar otro día del proceso de acogida y siempre que el alumnado nos la pida.</p> <p>En el caso, que el alumno/a utilice algún SAAC, lo utilizaremos con él o ella para comunicarnos.</p>
Temporalización:	Durante 15-20 minutos.
Participantes:	Alumnado del aula, maestros del aula.
Recursos:	Globos o pelotas.
Evaluación:	Se valorará que los niños estén contentos y participen en la actividad.

Nota: Elaboración propia

Tabla 15

Leemos cuentos.

Actividad: Leemos cuentos.	
Objetivo	Establecer vínculos de afecto y seguridad con el alumnado a través de los cuentos.
Desarrollo de la actividad:	<p>En un ambiente tranquilo, el alumnado se colocará en la asamblea con una almohada, elegirán estar sentados o acostados, se realizará colectivamente.</p> <p>Se narrará el cuento Ana va al colegio de las autoras Ainara Calvo Llorente y M^a Ángeles Aznar de la editorial GEU, puesto que se trata de un cuento adaptado que utiliza pictogramas que facilitan su comprensión.</p>  <p>Con este cuento se pretende ayudar a nuestro alumno a comprender el proceso de ir al colegio, al mismo tiempo que nos iniciamos en la lectura de cuentos infantiles.</p> <p>Contaremos con ayuda de la maestra de refuerzo o de PT para nuestro alumno/a.</p> <p>En el caso, que el alumno/a utilice algún SAAC, lo utilizaremos con él o ella para comunicarnos.</p>

Temporalización:	15-20 minutos
Participantes:	La tutora y el alumnado
Recursos:	Preparación del espacio donde se va a contar el cuento, preparando un ambiente tranquilo y de escucha. Almohadas El cuento Ana va al colegio
Evaluación:	Se evaluará la capacidad de estar tranquilo y en un ambiente relajado para el alumno durante la sesión. Así como la capacidad de participación en la actividad.

Nota: Elaboración propia

Tabla 16

Nuestro colegio: espacios interiores.

Actividad: Nuestro colegio: espacios interiores.	
Objetivo	Conocer y familiarizarse con los espacios interiores del centro.
Desarrollo de la actividad:	<p>En esta actividad colectiva, cuando el alumnado ya está todo incorporado nos iremos a visitar algunos de los espacios del centro. En primer lugar, visitaremos el aula de psicomotricidad y el aula sensorial.</p> <p>Posteriormente, visitaremos la biblioteca y el comedor.</p> <p>En esta actividad únicamente, presentaremos los espacios, sus usos y algunas normas básicas para poder utilizarlos. En días posteriores, después del proceso de acogida, realizaremos una actividad dentro de cada espacio.</p> <p>Contaremos con la maestra de apoyo para realizar el recorrido por el centro.</p> <p>Además, previamente se colocará una pictografía en la entrada de cada aula en la que se hagan actividades con nuestro alumno o alumna.</p> <p>En el caso, que el alumno/a utilice algún SAAC, lo utilizaremos con él o ella para comunicarnos.</p>
Temporalización:	30 minutos
Participantes:	Alumnado, tutora y maestra de apoyo.
Recursos:	Pictogramas de los espacios del centro y pictogramas de normas básicas del uso de cada espacio.

Evaluación:	Se valorará como el alumnado se desplaza por el centro y, en concreto, si nuestro alumno/a realiza el recorrido con autonomía o necesita ayuda en los desplazamientos.
-------------	--

Nota: Elaboración propia

Tabla 17

Espacio de arte

Actividad: Espacio de arte.	
Objetivo	Familiarizarse con el espacio de juegos de arte para ofrecer variedad de propuestas y un proceso amable de acogida.
Desarrollo de la actividad:	<p>En esta actividad, se pretende que el alumno o alumna conozca este espacio para tener variedad de propuestas donde elegir. Aunque se realice de manera individual puede estar interactuando con sus iguales.</p> <p>Para ello, con la ayuda de la maestra de apoyo o de Pedagogía Terapéutica, se ofrecerá ir a este espacio e interactuar con él o ella. Mostrando los recursos que existen: papeles de colores y papeles en blanco para dibujar y garabatear libremente con colores y rotuladores propios para su edad.</p> <p>Esta actividad también nos servirá para observar las primeras relaciones e interacciones que realiza el alumno/a con sus iguales.</p> <p>En el caso, que el alumno/a utilice algún SAAC, lo utilizaremos con él o ella para comunicarnos.</p>
Temporalización:	10-15 minutos
Participantes:	El alumno/a, compañeros y compañeras y maestro de apoyo.
Recursos:	Espacio de arte: Papeles de colores y blancos, algunos colores y rotuladores para utilizar libremente.
Evaluación:	Esta propuesta servirá para realizar una primera observación sobre las necesidades, habilidades, gustos, preferencias y dificultades del alumno/a.

Nota: Elaboración propia

Tabla 18

Pegamos gomets.

Actividad: Pegamos gomets.

Objetivo	Desarrollar habilidades y destrezas de motricidad fina.
Desarrollo de la actividad:	<p>Es una propuesta colectiva para todo el alumnado pero que se realiza de manera individual en distintos momentos del día.</p> <p>Para esta actividad se presentará en una hoja líneas rectas y curvas y gomets para que el alumno/a intente colocarlos encima.</p> <p>Para realizar esta actividad se contará con la maestra de apoyo o de PT para ayudar al alumno/a TEA a llevarla a cabo.</p> <p>En el caso, que el alumno/a utilice algún SAAC, lo utilizaremos con él o ella para comunicarnos.</p>
Temporalización:	10 minutos
Participantes:	Tutora, alumno/a, maestra de apoyo o de PT.
Recursos:	Hoja con líneas rectas y curvas, cesta con gomets.
Evaluación:	Se realizará una primera observación del nivel de desarrollo de la motricidad fina del alumno/a.

Nota: Elaboración propia

Tabla 19

Nuestro colegio: espacios exteriores.

Actividad: Nuestro colegio: espacios exteriores.	
Objetivo	Conocer y familiarizarse con los espacios de exterior del centro.
Desarrollo de la actividad:	<p>En esta actividad colectiva, cuando el alumnado ya está todo incorporado nos iremos a visitar algunos de los espacios exteriores del centro. En primer lugar, visitaremos los distintos patios en los que pueden estar los alumnos de infantil. Patio de infantil y patio de arena.</p> <p>Posteriormente, visitaremos los demás patios de primaria y el huerto escolar.</p> <p>En esta actividad únicamente, presentaremos los espacios, sus usos y algunas normas básicas para poder utilizarlos. En días posteriores, realizaremos una actividad dentro de cada espacio.</p> <p>Contaremos con la maestra de apoyo para realizar el recorrido por el centro.</p>

	<p>Además, previamente se colocará una pictografía en los distintos espacios exteriores que vayan a ser utilizados por nuestro alumno o alumna.</p> <p>En el caso, que el alumno/a utilice algún SAAC, lo utilizaremos con él o ella para comunicarnos.</p>
Temporalización:	30 minutos
Participantes:	Alumnado, tutora y maestra de apoyo.
Recursos:	Pictogramas de los espacios exteriores del centro y pictogramas de normas básicas del uso de cada espacio.
Evaluación:	Se valorará como el alumnado se desplaza por el centro y, en concreto, si nuestro alumno/a realiza el recorrido con autonomía o necesita ayuda en los desplazamientos.

Nota: Elaboración propia

Tabla 20

Realizamos un mural.

Actividad: Realizamos un mural.	
Objetivo	Crear una producción artística conjunta para facilitar la creación de vínculos sociales entre los iguales.
Desarrollo de la actividad:	<p>En el centro de la asamblea se prepara un papel continuo grande con témperas sólidas y gomets. Se dejará que los niños y niñas creen libremente para obtener una creación grupal.</p> <p>Únicamente, propondremos a todo el alumnado que no se puede pintar o dibujar encima de una creación de otro compañero o compañera.</p> <p>Aunque es una actividad grupal, nuestro alumno o alumna con TEA estará guiado en esta actividad por la maestra de apoyo o la de PT para que sepa que es lo que se pide. Podrá realizar trazos libremente o pegar gomets donde más le guste.</p> <p>En el caso, que el alumno/a utilice algún SAAC, lo utilizaremos con él o ella para comunicarnos.</p>
Temporalización:	20 minutos
Participantes:	El alumnado, la tutora y la maestra de refuerzo o de PT.
Recursos:	Papel continuo, témperas sólidas y gomets de distintas formas y colores.

Evaluación:	Se valorará la capacidad del alumno TEA en realizar trazos, su nivel de autonomía, el tiempo que permanece en la actividad y la capacidad de interactuar con sus iguales.
-------------	---

Nota: Elaboración propia

Tabla 21

Collares de macarrones.

Actividad: Collares de macarrones.	
Objetivo	Desarrollar habilidades y destrezas de motricidad fina y la coordinación óculo-manual.
Desarrollo de la actividad:	<p>Es una propuesta colectiva para todo el alumnado pero que se realiza de manera individual en distintos momentos del día.</p> <p>Para esta actividad se presentará hilo y macarrones, se pretende que el alumnado pase el hilo por los macarrones o, al contrario, pase los macarrones por el hilo.</p> <p>Para empezar la actividad les daremos a cada alumno/a un hilo con un macarrón atado al final.</p> <p>Para realizar esta actividad se contará con la maestra de apoyo o de PT para ayudar al alumno/a TEA a llevarla a cabo.</p> <p>En el caso, que el alumno/a utilice algún SAAC, lo utilizaremos con él o ella para comunicarnos.</p>
Temporalización:	10 minutos
Participantes:	Tutora, alumno/a, maestra de apoyo o de PT.
Recursos:	Hilo de pita y macarrones
Evaluación:	Se realizará una observación del nivel de desarrollo de la motricidad fina del alumno/a y su desarrollo de la coordinación óculo-manual.

Nota: Elaboración propia

Tabla 22

Mi foto.

Actividad: Mi foto.

Objetivo	Ubicar los espacios individuales en el aula y en el pasillo.
Desarrollo de la actividad:	<p>Es una propuesta colectiva para todo el alumnado pero que se realiza de manera individual en distintos momentos del día.</p> <p>En esta actividad el alumnado coloreará libremente un marco para poner su foto en la percha del pasillo y pegar la foto en ella.</p> <p>Para realizar esta actividad se contará con la maestra de apoyo o de PT para ayudar al alumno/a con TEA a llevarla a cabo.</p> <p>En el caso, que el alumno/a utilice algún SAAC, lo utilizaremos con él o ella para comunicarnos.</p>
Temporalización:	10 minutos
Participantes:	Alumnado, tutora y maestra de refuerzo.
Recursos:	Dibujo del marco para la foto de la percha, foto de cada alumno/a, ceras de colores y pegamento.
Evaluación:	Se valorará las destrezas y habilidades para colorear, así como la capacidad de reconocerse a sí mismo en la imagen.

Nota: Elaboración propia

Tabla 23

El paracaídas.

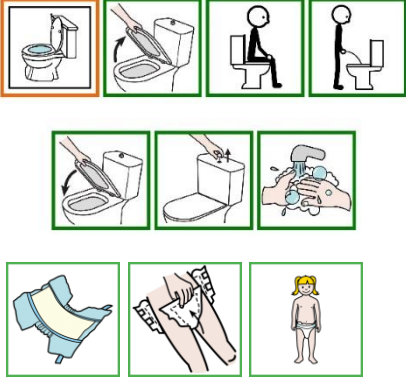
Actividad: El paracaídas.	
Objetivo	Relacionarse y establecer las primeras interacciones sociales entre los iguales.
Desarrollo de la actividad:	<p>A través del juego cooperativo con un paracaídas se pretende que el alumno con TEA se relacione con los demás y se inicie en el juego en una zona de exterior.</p> <p>Se trata de una actividad que realizaremos en el patio y en la que se desplegará un paracaídas pequeño adaptado al alumnado de infantil y en la que mediante sencillas consignas se establecerá un tiempo de juego.</p> <p>En el caso, que el alumno/a utilice algún SAAC, lo utilizaremos con él o ella para comunicarnos</p>
Temporalización:	20 minutos
Participantes:	Alumnado, tutora y maestra de apoyo

Recursos:	Paracaídas
Evaluación:	Se evaluará si al alumno le interesa este tipo de juego, si en el espacio exterior se siente bien y su relación con el resto de compañeros y compañeras.

Nota: Elaboración propia

Tabla 24

Vamos al baño.

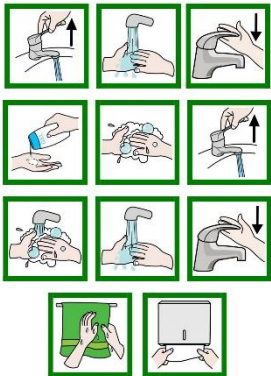
Actividad: Vamos al baño.	
Objetivo	Iniciarse en los hábitos y rutinas de higiene personal.
Desarrollo de la actividad:	<p>Se acompañará al baño al alumno o alumna y se iniciará un relato verbal de la secuencia del proceso de ir al baño mientras se realiza el mismo, siguiendo las imágenes que se habrán colocado en un lugar visible a la altura del niño/a.</p> <p>Por ser un hábito muy importante a adquirir con nuestro alumno o alumna con TEA lo realizaremos de manera individual y con el apoyo de alguna maestra, el tiempo que sea necesario durante este proceso de acogida y a lo largo del curso escolar.</p> <p>Se habrá preparado una secuencia pictogramas de Arasaac para que pueda entender como es la rutina de ir al baño.</p> <p>Posteriormente, a la rutina de ir al baño, se realizará la rutina de lavado de manos. La cuál se describe posteriormente.</p> <p>Si el alumno/a no controla esfínteres, se procederá de la misma manera, pero en este caso, se establecerá un horario para el cambio de pañal. El alumno tendrá la secuencia con pictogramas de cambio de pañal.</p> 

Temporalización:	El tiempo que necesite el alumno/a.
Participantes:	Alumno o alumna TEA, maestra o maestra de apoyo, educadora de educación especial si se dispone de ese recurso.
Recursos:	Secuencia de ir al baño, secuencia de lavado de manos, lavabo, jabón, toalla o papel, toallitas húmedas y pañal, si se da el caso.
Evaluación:	A través de la observación directa se irá registrando información que no ayudará a realizar una programación más exhaustiva de los hábitos y rutinas a adquirir en nuestro alumno o alumna.

Nota: Elaboración propia

Tabla 25

Las manos siempre limpias.


Actividad: Las manos siempre limpias.	
Objetivo	Iniciarse en los hábitos y rutinas de higiene personal.
Desarrollo de la actividad:	<p>Después de ir al baño y antes del almuerzo introduciremos a todo nuestro alumnado en el lavado de manos.</p> <p>Por ser un hábito muy importante a adquirir con nuestro alumno o alumna con TEA lo realizaremos de manera individual y con el apoyo de alguna maestra, el tiempo que sea necesario durante este proceso de acogida y a lo largo del curso escolar.</p> <p>Previamente al lavado de manos, se habrá preparado una secuencia de pictogramas de Arasaac para que pueda entender como es la rutina de lavarse las manos.</p> 

	Se acompañará al lavabo al alumno o alumna y se iniciará un relato verbal de la secuencia del lavado de manos mientras se realiza el mismo.
Temporalización:	5 minutos
Participantes:	Alumno o alumna TEA y maestra de apoyo o educadora, si se cuenta con el recurso.
Recursos:	Secuencia de lavado de manos, lavabo, jabón, toalla o papel.
Evaluación:	A través de la observación directa se irá registrando información del nivel de autonomía y ayuda que necesita el niño o niña y que nos ayudará a realizar una programación más exhaustiva de los hábitos y rutinas a adquirir en nuestro alumno o alumna.

Nota: Elaboración propia

Tabla 26

Almorzamos en clase.

Actividad: Almorzamos en clase.	
Objetivo	Iniciarse en los hábitos y rutinas de alimentación en el aula.
Desarrollo de la actividad:	<p>Al igual que el resto de rutinas, se introducirá la rutina del almuerzo con pictogramas de manera individual. En esta ocasión se preparará un salvamanteles con los pictogramas de la comida que más le guste al niño o niña y que previamente habremos preguntado a la familia.</p>  <p>Autor pictogramas: Sergio Palao. Origen: ARASAAC (http://www.arasaac.org). Licencia: CC (BY-NC-SA).</p> <p>Con la ayuda de una maestra o la educadora, el alumno o alumna se tomará su almuerzo junto con todos sus compañeros y compañeras.</p> <p>Durante la primera semana no se realiza el almuerzo en el aula puesto que se van a las 10:00</p>

	<p>horas los primeros grupos y entran al aula a las 10:30 horas los segundos grupos.</p> <p>Esta rutina se introduce la segunda semana de septiembre. En primer lugar, se realizarán las rutinas de baño y lavado de manos. Después pasamos a la rutina del almuerzo.</p> <p>Para facilitar este momento pedimos la colaboración familiar para que pongan de almuerzo alimentos que el alumno o alumna no rechace y le gusten mucho. Facilitará que se vaya fijando esta rutina los primeros días. A lo largo del curso, se irán introduciendo nuevos alimentos, así como la rutina de almuerzos saludables en los que cada día el alumnado trae algo diferente para comer: bocadillo, fruta o lácteos.</p>
Temporalización:	20 minutos
Participantes:	El alumnado, la maestra y la maestra de apoyo o educadora, si se dispone de este recurso.
Recursos:	El almuerzo
Evaluación:	Se evaluará lo que come el alumno/a y la cantidad. Se informará a la familia para introducir cambios en algunos alimentos si es necesario.

Nota: Elaboración propia

Tabla 27

Relajación.

Actividad: Relajación.	
Objetivo	Iniciarse en la relajación como método de reposo, tranquilidad y descanso.
Desarrollo de la actividad:	<p>Durante la última semana del proceso de acogida se introducirá al alumnado en actividades de relajación. Se realizará después de actividades de gran intensidad como puede ser actividades de psicomotricidad o después del patio de manera colectiva.</p> <p>Para ello, se establece un espacio del aula como lugar de relajación que puede ser la alfombra de la asamblea. Se prepara el aula con un ambiente con una iluminación cálida y con música adecuada para esta actividad. Se proporcionará una almohada a cada niño y niña.</p> <p>El alumnado se colocará de la manera que prefiera sentado o acostado.</p> <p>En el caso de nuestro alumno o alumna con TEA, se introducirá un espacio fijo en el que se pueda colocar</p>

	<p>como esté más cómodo con la almohada. Si es necesario contará con el apoyo de una maestra para que le guíe en esta actividad.</p> <p>En el caso, que el alumno/a utilice algún SAAC, lo utilizaremos con él o ella para comunicarnos.</p>
Temporalización:	15 minutos
Participantes:	El alumnado y la tutora.
Recursos:	Espacio de calma, música de relajación, luz ambiente y almohadas.
Evaluación:	Se evaluará si los recursos y el espacio son adecuados para que el alumno o alumna se relaje.

Nota: Elaboración propia

Agentes Implicados en la Aplicación del Programa de Intervención

Para llevar a cabo esta propuesta de intervención de manera correcta, se debe contar con toda la comunidad educativa del centro.

Desde un equipo directivo implicado en la inclusión de su alumnado, su tutora como figura de referencia a lo largo del proceso de acogida en Educación Infantil, la maestra de refuerzo que apoye en los momentos de más necesidad para atender a todo el alumnado, la maestra de Pedagogía Terapéutica como profesional para atender las capacidades de nuestro alumno o alumna y a la orientación del centro como parte fundamental en el asesoramiento en la atención a nuestro niño o niña.

Si se da el caso, y se cuenta con este recurso por parte de la Conselleria de Educación, también se debe contar con la figura de educador/a de educación especial que atenderá al alumno/a en el desarrollo de hábitos y autonomía personal.

Por supuesto, parte fundamental con la que se ha de contar es la familia, que deposita su confianza en el centro y de la cual se necesita su colaboración y participación en este proceso.

Todos estos agentes facilitarán la recogida de información y la observación del alumno/a en este proceso de acogida que servirá como punto de partida para programar la intervención educativa, a lo largo del curso, más adecuada partiendo de las necesidades, capacidades, intereses y oportunidades de nuestro alumno o alumna.

Cronograma

Tabla 28

Cronograma de las actividades.

ACTIVIDADES	SEPTIEMBRE Días previos al proceso de acogida				
	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5
Entrevista con la familia					
El aula: espacio de acogida					
	SEPTIEMBRE. 1ª semana proceso acogida				
	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5
El aula y nuestra maestra					
El árbol de las familias.					
Espacio de vida práctica					
Espacio de cultura					
Espacio de juegos de mesa					
Vamos al baño					
Las manos siempre limpias					
	SEPTIEMBRE 2ª semana proceso acogida				
	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5
Nos conocemos					
Leemos cuentos					
Nuestro colegio: esp. interior					
Espacio de arte					
Pegamos gomets					
Nuestro colegio: esp. exterior					
Vamos al baño					
Las manos siempre limpias					
Almorzamos en clase					
Relajación					
	SEPTIEMBRE 3ª semana proceso de acogida				
	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5
Realizamos un mural					
Collares de macarrones					
Mi foto					
Leemos cuentos					
El paracaídas					
Vamos al baño					
Las manos siempre limpias					
Almorzamos en clase					
Relajación					

Nota: Elaboración propia

Conclusiones y Recomendaciones

En este último apartado del TFM, se van a desarrollar las conclusiones y recomendaciones en diferentes aspectos: las aportaciones, las limitaciones y propuestas de mejora para finalizar con las líneas futuras de investigación.

La inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en las aulas ordinarias de Educación Infantil supone todo un reto para el alumnado, el profesorado y las familias, en general. Su incorporación desde el inicio de los 3 años, hace que el proceso de acogida sea fundamental para establecer unas primeras relaciones satisfactorias que inicien el camino a una escolarización personalizada, donde se responda a las capacidades diversas del alumnado y a las necesidades e inquietudes de las familias que viven de manera más intensa este proceso.

El diseño de una propuesta de intervención que facilite la adaptación al aula ordinaria de un niño o niña con TEA en Educación Infantil se ha planificado conscientemente durante todo el proceso, reflexionando previamente cada una de las intervenciones. Se ha hecho referencia al conocimiento más a fondo del alumnado con TEA y de las particularidades del proceso de acogida de niños y niñas de 3 años, por consiguiente, esta propuesta ha llevado a que se cumplan las expectativas en cuanto a los objetivos que se querían conseguir, tanto el objetivo general como los objetivos específicos, los cuales se resumen en:

Objetivo General: Diseñar una propuesta de intervención que facilite la adaptación al aula ordinaria de un niño o niña con TEA en Educación Infantil.

Objetivos Específicos: Conocer estrategias para su adaptación en las aulas ordinarias; Indagar en su estilo de aprendizaje; Identificar estrategias de colaboración con la familia y el centro educativo para favorecer la adaptación; Desarrollar propuestas de inclusión para el niño o niñas con TEA en el aula ordinaria.

Para que este programa se desarrolle según las premisas propuestas, ha sido necesario llevar una observación y registro, así como es indispensable prestar atención frente a cualquier necesidad que pueda surgir durante el proceso de aplicación e intervención de la propuesta del TFM.

Una de las reflexiones que se formulan a partir de este trabajo es que la formación docente y experiencia previa son aspectos a tener en cuenta, pero no por ello los docentes deben tener sentimientos de inseguridad. Si están comenzando la docencia, buscar apoyo entre el equipo educativo es un gran recurso de aprendizaje y experiencias en buenas prácticas.

Por último, es fundamental que la relación entre el centro escolar y la familia sea cercana y fluida, basada en la seguridad y la confianza y ofrecer a las familias los recursos y ayudas necesarios que faciliten la acogida y adaptación de sus hijos o hijas al aula, haciéndoles partícipes de este proceso de acogida.

Aportaciones

La propuesta de intervención parte de una experiencia previa concreta y, por tanto, se ha desarrollado la misma estableciendo mejoras en programaciones y procesos de acogida realizados en cursos anteriores con alumnado ACNEAE y por ello, pretende ser una propuesta que pueda ser utilizada como base para futuros casos similares, siempre realizando los ajustes necesarios según las capacidades del alumnado, los recursos y el contexto escolar en el que se pretenda aplicar.

Por otro lado, se ha aportado una programación para la inclusión de alumnado de 3 años para el proceso de acogida del que no se ha encontrado ningún caso en la literatura previa.

Por consiguiente, el trabajo en equipo donde se valore la implicación de la comunidad educativa que participa, desarrolla o valora cualquier acción o actitud pedagógica por y para el alumnado o en este caso el proceso de acogida, es necesario y hay que remarcar la importancia de esta colaboración y coordinación entre familia, docentes, equipos directivos, equipos de inclusión e incluso del mismo alumnado y la propia administración educativa, para que las propuestas educativas tengan éxito.

Por último, en este trabajo se hace una gran aportación y se apuesta por la inclusión y la atención a la diversidad promoviendo la participación y el acceso al aprendizaje a todos los niños y niñas para favorecer su adaptación, las interacciones sociales y su autonomía.

Limitaciones y Propuestas de Mejora

Una de las primeras limitaciones de la propuesta ha sido el no poder aplicar el programa de intervención puesto que el proceso de acogida se desarrolla en el mes de septiembre y el TFM se empieza en febrero y termina durante el mismo mes de septiembre por lo que no hay margen temporal para su aplicación real. Sin embargo, se debe recordar que parte de esta propuesta surge de una experiencia real vivida descrita en el trabajo.

Debido al paso del tiempo, también una limitación es no poder disponer de toda la información que se recogió en su momento, sobre el caso del que se parte.

Aunque es una propuesta innovadora, puesto que no se ha encontrado literatura referida a la misma, al mismo tiempo ha sido una limitación puesto que no existen programas parecidos referidos al proceso de acogida de cualquier niño o niña con TEA en educación infantil 3 años de los que partir o poder establecer una revisión.

Líneas Futuras

Puesto que se trata de una propuesta extraída de un contexto real, y la literatura referida a la misma es tan escasa, hay que continuar produciendo material científico que avale este proceso de acogida en alumnado con TEA o alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) durante el mes de septiembre a los 3 años o en la etapa de Infantil.

Para seguir avanzando en la investigación científica y dotar a la educación de nuevas aportaciones, se podría complementar la evaluación del programa con un estudio longitudinal para observar cómo se adapta el niño o niña a otras etapas educativas y en qué favorece y obstaculiza haber vivido un proceso de acogida personalizado en el primer curso de su escolarización.

Si se produce dicha investigación, se estará contribuyendo a favorecer la inclusión de cualquier alumnado en las aulas ordinarias y por tanto favoreciendo un sistema educativo basado en los principios de equidad e igualdad de oportunidades, acceso, participación, permanencia y progreso de todo el alumnado, como se establece en el Decreto 104/2018, de 27 de Julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

Referencias Bibliográficas

- Arnáiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, (21), 23-35.
<https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/22>
- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Barrios, J. L.; Blau, A. y Forment, C. (s.f.). TEA. *Trastorno del Espectro del Autismo. Una guía para la Comunidad Educativa*. Valencia: Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
<https://www.edu.xunta.gal/centros/ceipbarriemaza/system/files/Gui%CC%81a%20TEA%20%28Castellano%29.pdf>
- Confederación Autismo España (2023). <https://www.autismo.org.es>
- Cruz, P., y Borjas, M. (2019). Importancia de los primeros pasos en la relación familia-colegio. (Diseño del periodo de adaptación en educación infantil). *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 37(2), 27–44.
<https://doi.org/10.14201/et20193722744>
- Da Silva, M.D., Oliveira, M.C., Campos, C.S. y De Oliveira, E.N.A (2019). Lo lúdico desde los juegos y el juego en la enseñanza inclusiva de niños con trastorno del espectro autista (TEA): una revisión de literatura. *Research, Society and Development*, 8 (4), 1-21. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i4.943>
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.
https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982>

- García, A. Alpizar, O.A. y Guzmán, G. (2019) Autismo: Revisión Conceptual. *Boletín Científico de la Escuela Superior de Atotonilco de Tula*. Publicación semestral nº 11
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 71-85.
- Horm, D. M., File, N., Bryant, D., Burchinal, M., Raikes, H., Forestieri, N. & Cobo-Lewis, A. (2018). Associations between continuity of care in infant-toddler classrooms and child outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 105-118.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.002>
- INEbase. (2022) Demografía y población. Instituto Nacional de Estadística. Madrid.
https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254734710984
- Julio, V. Girón M. y Navarro, L. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos escolares. *Escenarios*, 10 (2), 119-127.
- Kliegman RM, St. Geme JW, Blum NJ, Shah SS, Tasker RC, Wilson KM, eds. (2020) Nelson Textbook of Pediatrics. Elsevier.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, M., Vidal, M.I. y López, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(1), 91-106.
- March, I., Montagut, M., Pastor, G. y Fernández M.I. (2018). Intervención en habilidades sociales de los niños con trastorno de espectro autista: una revisión bibliográfica. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 140-149.
<https://www.doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2859>

- Martín, M.^a C. (2000). Orientaciones Educativas en el niño pequeño con autismo. En A. Rivière y J. Martos (Coords.). *El niño pequeño con autismo*, (pp.98-107). APNA
- MedlinePlus en español [Internet]. Bethesda (MD): Biblioteca Nacional de Medicina (EE. UU.); [actualizado 28 agosto 2019; consulta 30 agosto 2019]. Disponible en: <https://medlineplus.gov/spanish/>.
- NACIONES UNIDAS (2015): Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1, 21 de octubre.
- ORDEN 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/o/2019/04/30/20/>
- ORDEN de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria.
- https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=3840/2001&L=1
- Palao, S. (2023). *Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa – ARASAAC*. Recuperado el 21 de julio de 2023 de: <https://arasaac.org>
- Pérez, C. (2016). *Inclusión de un alumno autista en un aula de educación infantil*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de la Rioja, UNIR].
- <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3564/PEREZ%20LACABA%2C%20CARMEN.pdf?sequence=1>
- Petrakos, H. y Lehrer, J. S. (2011). Parents' and teachers' perceptions on transition practices in kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21 (2), 62-73.
- Montreal: Concordia University

Resolución de 5 de julio de 2022, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2022-2023.

https://dogv.gva.es/datos/2022/07/08/pdf/2022_6454.pdf

Sánchez, C. (02 de abril de 2019). *Normas APA en español*. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/introduccion/normas-apa-en-espanol/>

Sánchez, E. (2013). Inclusión del alumno con autismo en Educación Infantil: guía práctica. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de la Rioja UNIR]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1715>

Soto, M., García, L., Moya, M. (2020). Guía de acogida emocional en espacios educativos.

<https://www.positivediscipline.org/resources/Documents/Spanish/Guia-acogida-emocional-en-espacios-educativos.pdf>

Taibo, L. (2020). Propuesta de mejora para la inclusión del alumnado con TEA. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de la Laguna].

<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/20194>

Unidades Especializadas de Orientación. Procesos de acogida en Educación Infantil. (2022). *Revista UEO*, (1).

https://ceice.gva.es/documents/169149987/363661901/Revista_UEO_1_setembre_2022.pdf

United Nations Children's Fund School. UNICEF (2012). *Readiness: a conceptual framework*. New York: United Nations Children's Fund Education Section.

Vizcarra, M.T., López-de-Arana, E. y Gamito, R. (2021). Del Periodo de Adaptación al Tiempo de Acogida. Una Reflexión Colaborativa en Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 487-497.

Anexos

Anexo I

Entrevista inicial elaborada a partir del modelo para la entrevista personal de la Dirección General de Política Educativa de la Generalitat Valenciana basada en la **Orden** de 24 de junio 2008, de la Conselleria de Educación, sobre la evaluación en la etapa de Educación Infantil.

1. Datos de identificación del alumno/a:

- Nombre:

- Edad:

- Curso:

- Fecha:

2. Datos generales familiares:

- Nombre de padre/madre o tutor legal:

- Nombre de padre/madre o tutor legal:

- Teléfonos y personas de contacto:

Teléfono 1:

Contacto:

Teléfono 2:

Contacto:

Teléfono 3:

Contacto:

- ¿Existen circunstancias familiares significativas? (padres separados, familia monoparental, familia de acogida, si viven en casa otros familiares, etc.)

- ¿Tiene hermanos? ¿Cuál es el lugar que ocupa entre ellos? ¿Cómo es la relación con sus hermanos, (en caso de tenerlos)?

- ¿Quién dedica más horas al día al cuidado de la niño/a? ¿Cuánto tiempo dispone la familia para compartir actividades?

- ¿Hay acuerdos familiares en los aspectos fundamentales de la educación del niño/a.

3. Datos de salud y hábitos

- ¿Cuál es su estado de salud en general? ¿Presenta alguna enfermedad crónica o alergia a tener en cuenta?

- Si es así, ¿cuál es el tratamiento que lleva? ¿Hay indicaciones o recomendaciones médicas?

- ¿Cómo considera que es su desarrollo psicomotriz?

- ¿Manifiesta algún tipo de problema o dificultad?

- ¿Cómo suelen ser sus desplazamientos?

- ¿Sube o baja escaleras?

- ¿Cuál es la actitud del alumno/a frente a la alimentación? ¿Come solo/a?
¿Necesita ayuda?

¿Tiene apetito o hay que estimularlo/a para que coma?

- ¿Cuántas comidas realiza al día?

- ¿Es capaz de estar sentado mientras come?

- ¿Tiene preferencia por algún alimento? ¿Qué alimentos no le gustan?

- ¿Padece algún trastorno, enfermedad, alergia, etc. relacionada con la alimentación (intolerancia, celiaquía, alergia, etc.)?

- ¿Bebe sin ayuda?

- ¿Duerme bien por las noches? ¿Cuántas horas descansa?

- ¿Duerme solo/a o acompañado/a? ¿Cuál es su rutina para ir a dormir?

- ¿Se despierta por las noches? ¿Tiene pesadillas?

- ¿Tiene adquiridas rutinas de higiene personal?

- ¿Se viste solo/a?

- ¿Cuál es su nivel de autonomía en relación al control de esfínteres?

4. Datos de conductas sociales, de comunicación y de juego

- ¿Cuál es el grado de dependencia que tiene del adulto?

- ¿Tiene miedo a alguna cosa? ¿Cuál?

- ¿Le gusta estar solo/a o acompañado/a?

- ¿Con que adulto prefiere estar?

¿Suele tener rabietas? ¿Tiene alguna manía en especial?

- ¿A qué edad empezó a decir sus primeras palabras?

- ¿Qué lengua se hablan en casa?

- ¿Imita sonidos? ¿Cuáles?

- ¿Es capaz de construir frases?

- ¿Sabe pedir las cosas?

- ¿Entiende y realiza órdenes sencillas?

- ¿Se usa en casa algún sistema de comunicación alternativo (SAAC)? ¿Cuál?

- ¿Cuál es la actitud del niño/a frente al uso de este sistema de comunicación?

- ¿Tiene preferencia por algún tipo de juego? ¿Tiene algún objeto preferido?

- ¿Qué es lo que más le gusta al alumno/a hacer en casa?

- ¿Le gustan los programas de televisión? ¿Tiene algún programa favorito?

- ¿Cuánto tiempo se dedica en casa a los dispositivos electrónicos o la televisión?

¿Hay selección del contenido digital?

5. Datos generales en relación a los aspectos de enseñanza y aprendizaje.

-Respecto a la educación previa recibida, ¿ha estado escolarizado en 2 años?

¿Qué medidas se adoptaron para atender al niño/a?

- ¿Cuáles son los aspectos que os gustaría que fueran diferentes?
- ¿Le gusta estar especialmente con alguien?
- ¿Qué es lo que más le gusta a la alumno/a de la escuela?
- ¿Cuál es la rutina de la niño/a fuera del horario escolar?
- ¿Acude a terapias fuera del centro escolar? ¿Qué tipo de terapias?
- ¿Tenéis alguna inquietud o necesidad que os gustaría que se resolviese desde el centro y que se os facilitase apoyo?
- ¿Cuáles creéis que son los puntos fuertes de vuestro/a hijo/a?
- ¿Qué aspectos positivos de su personalidad destacarías de vuestro/a hijo/a?
- ¿Os gustaría contar algún momento especial que hayáis vivido con vuestra hijo/a, que os haga sentir felices y que lo recordéis con especial emoción?