



TRABAJO FIN DE GRADO

PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

“Habilidades sociales en el alumnado con TEA”

DOBLE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL

Autor/a: ALBA BASANTA BONET.

Director/a: MARÍA TERESA ESPINOSA.

Curso: 2023/2024.

Fecha: 19 de abril 2024.

ÍNDICE

ÍNDICE ABREVIATURAS	1
RESUMEN/ABSTRACT Y PALABRAS CLAVE	3
<i>Resumen y palabras clave</i>	3
<i>Abstract and keywords</i>	4
1. JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. <i>El Trastorno de espectro autista</i>	7
2.1.1. <i>Concepto y evolución de TEA</i>	7
2.1.2. <i>Características del Trastorno del Espectro Autista</i>	11
2.1.3. <i>Especificadores de gravedad</i>	12
2.1.4. <i>Modelos explicativos del TEA</i>	14
2.2. <i>Habilidades sociales en el contexto educativo</i>	15
2.2.1. <i>¿Qué son las habilidades sociales?</i>	16
2.2.2. <i>Clasificación</i>	17
2.3. <i>Metodología TEACCH</i>	19
3. MARCO NORMATIVO	22
4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN/INTERVENCIÓN.....	25
4.1. <i>Presentación de la propuesta</i>	25
4.2. <i>Objetivos concretos que persigue la propuesta</i>	26
4.3. <i>Contenidos y competencias</i>	26
4.4. <i>Contexto en el que se aplica o podría aplicarse la propuesta</i>	27
4.5. <i>Metodología, recursos, etc.</i>	30
4.5.1. <i>Metodología</i>	30
4.5.2. <i>Recursos</i>	32
4.5.3. <i>Horario y plano del aula</i>	34
4.6. <i>Cronograma de aplicación</i>	35
4.7. <i>Actividades</i>	36
4.8. <i>Talleres con familias</i>	70
4.9. <i>Evaluación de la propuesta</i>	71
5. CONCLUSIONES.....	78
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
7. WEBGRAFÍA.....	85
8. ANEXOS.....	86

ÍNDICE ABREVIATURAS

ABP (Aprendizaje Basado en Problemas)

ACIS (Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas)

ACNEE (Alumno con Necesidades Educativas Especiales)

AL (Audición y Lenguaje)

APA (American Psychological Association)

CIE (Clasificación Internacional de Enfermedades)

DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)

PT (Pedagogía Terapéutica)

SAAC (Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación)

TEA (Trastorno del Espectro Autista)

TEACCH (Training and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)

TEL (Trastorno Específico del Lenguaje)

TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo)

TVA (Transición a la Vida Adulta)

ZDP (Zona de Desarrollo Próximo)

“Incluso para aquellos que no pueden comunicarse verbalmente, siempre hay una forma de expresar cómo se sienten”

Naoki Higashida (2013).

RESUMEN/ABSTRACT Y PALABRAS CLAVE

Resumen y palabras clave

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como fin la realización de una propuesta de innovación educativa para desarrollar las habilidades sociales de un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el curso de 3º de Educación Primaria en un centro ordinario concertado.

Dicho programa está basado en el método TEACCH, aquel diseñado en los años 70 con la intención de mejorar específicamente el desarrollo social, comunicativo y la conducta de los niños con TEA.

Se va a desarrollar a partir de un programa anual dividido en tres trimestres, en cada uno de ellos se realizará una dinámica con el grupo. En el primer trimestre se van a priorizar las habilidades de comunicación para hacer frente a la dificultad que muestran gran cantidad de alumnos con TEA. Por otro lado, el segundo se centra en el trabajo de las emociones, en la identificación y control de estas, y en la conducta, así como los intereses restrictivos y repetitivos. Por último, en el tercer trimestre, una vez trabajadas las bases de las habilidades sociales, se pone en práctica lo aprendido mediante un proyecto con el objetivo de favorecer la conducta y con ella, la interacción social con los demás.

Se llevará a cabo a partir de los especialistas siguientes: el maestro especialista en Pedagogía Terapéutica (PT), el maestro de Audición y Lenguaje (AL), el orientador del ciclo de Primaria y el tutor de la clase ordinaria de 3º de Educación Primaria.

El objetivo principal de este programa de innovación es lograr el máximo desarrollo de las habilidades sociales en los niños con TEA.

Se podrá observar la importancia de incluir esta propuesta en el sistema educativo actual.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, habilidades sociales, propuesta de innovación educativa, método TEACCH y Educación Primaria.

Abstract and keywords

The purpose of this Final Degree Project is to carry out an educational innovation proposal to develop the social skills of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the 3rd grade of Primary Education in an ordinary subsidized center.

This program is based on the TEACCH method, the one designed in the 70s with the intention of specifically improving the social, communicative development and behavior of children with ASD.

It will be developed from an annual program divided into three quarters, in each of which a dynamic will be carried out with the group. In the first trimester, communication skills will be prioritized to address the difficulty experienced by many students with ASD. On the other hand, the second focuses on the work of emotions, their identification and control, and behavior, as well as restrictive and repetitive interests. Finally, in the third trimester, once the bases of social skills have been worked on, what has been learned is put into practice through a project with the aim of promoting behavior and, with it, social interaction with others.

It will be carried out by the following specialists: the teacher specializing in Therapeutic Pedagogy (PT), the Hearing and Language teacher (AL), the counselor of the Primary cycle and the tutor of the ordinary class of 3rd grade of Primary Education.

The main objective of this innovation program is to achieve maximum development of social skills in children with ASD.

You can see the importance of including this proposal in the current educational system.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, social skills, educational innovation proposal, TEACCH method and Primary Education.

1. JUSTIFICACIÓN

Existen numerosas motivaciones tanto personales como profesionales que me mueven a crear la presente innovación educativa.

En relación con las causas personales, cabe destacar el hecho de que he crecido en una familia en la que la docencia ha estado siempre presente. Desde pequeña he tenido una figura como referencia, mi madre, ella es maestra desde hace muchos años y ha sido, sin lugar a duda, la razón por la que hoy en día tengo amor y pasión por esta profesión.

A lo largo de mi carrera como estudiante, he adquirido grandes aprendizajes y he trabajado duramente con el fin de llegar a ser una profesional competente. Además, las experiencias por las cuales he ido pasando a lo largo de mi vida han provocado que, actualmente, me considere una persona con la suficiente capacidad de proporcionar y transmitir sus habilidades, aprendizajes y valores a los alumnos, con bastante capacidad para crear situaciones didácticas para desarrollar todo su potencial.

La Universidad Pontificia Comillas me ha brindado la oportunidad de poder experimentar y poner en práctica, desde el primer año de carrera, todos mis aprendizajes a través de las prácticas en los diferentes centros educativos, y por ello me siento afortunada de haber elegido esta universidad como lugar de aprendizaje para mi formación. Esta oportunidad que me ha brindado la universidad ha provocado que me enfrente a innumerables situaciones reales que un docente se encuentra en su día a día y que se aprenden, única y exclusivamente, mediante la experiencia. Dichas prácticas me han servido para realizar conexiones de los aspectos más teóricos de la educación con las intervenciones docentes en las aulas de Educación Primaria. Además, han provocado que sea consciente de la diversidad existente en los colegios, cada alumno es completamente diferente y los maestros, por tanto, debemos ofrecerles diferentes maneras de aprender, según sus necesidades y las barreras a las que se enfrentan, para llegar al conocimiento. A pesar de las diferencias que existen entre los alumnos, todos y cada uno de ellos aprenden solo lo que aman (Mora, 2017).

La Educación Especial comenzó a convertirse en mi centro de interés hace unos años, pero no fue hasta el curso pasado, en las prácticas de tercero, en la Fundación CISEN, que abrí los ojos y el corazón por completo y me dejé cautivar por este mundo. A raíz de esas prácticas he estudiado y me he interesado acerca de los niños con necesidades educativas especiales. Este año he continuado mi camino realizando las prácticas en un aula estable en el colegio bilingüe Buen Consejo.

Por otro lado, me gustaría señalar otra razón personal que aumenta mi interés, mi hermana mayor. Ella siempre ha sido un referente para mí y el año pasado aprobó las oposiciones para ser PT y hoy por hoy se encuentra ejerciendo de ello en un colegio público de Madrid. Es una suerte poder tener tanto en común con mi hermana mayor y poder crecer juntas en este ámbito que tanto me gusta, me llena y me satisface. También, gracias a ella, cada día descubro más materiales manipulativos y maneras de trabajar con los niños.

Por lo que se refiere a la intervención de los centros educativos con los alumnos con TEA, cabe destacar que no es la que debería haber, sino que es mucho menor, y por ello también realizo este programa de innovación educativa. Es preciso que seamos conscientes de que no todos somos iguales y que todos los seres humanos tenemos necesidades completamente diferentes, y los docentes, como buenos profesionales, debemos satisfacer las de nuestros alumnos en su mayor medida.

Las personas estamos continuamente estableciendo relaciones sociales, pero las que se establecen en esta etapa de la vida, la infancia, son de un valor y magnitud mayor ya que son las bases que se construyen para el futuro.

En mi colegio, el Cardenal Spínola de Madrid, existe lo que se llama un Aula Estable de Aleph, aula en la que nos encontramos con niños con TEA que se integran algunas horas en sus aulas ordinarias además de tener un espacio en el que desarrollar aprendizajes más personalizados. Nunca he tenido prejuicios de nada gracias a que he crecido en un centro escolar integrador. En la actualidad no muchas personas pueden presumir de no tener prejuicios ya que es algo que por desgracia ocurre muy a menudo.

Otro punto se centra en las experiencias que he tenido en las que, o bien por la calle, o bien en un colegio, los niños no tienen del todo desarrolladas las habilidades sociales, no están acostumbrados a convivir todos con todos y existe mucho bullying, o dejan de lado a ciertos niños... Es por ello por lo que siempre que veo un colegio en el que todos los niños socializan entre ellos sin importar las diferencias que puedan existir, recargo todas las energías para seguir luchando por aquello en lo que creo.

Debido a lo mencionado con anterioridad, he decidido desarrollar una propuesta innovadora que se centre en el desarrollo de las habilidades sociales de un alumno con TEA de 3º de Educación Primaria.

2. MARCO TEÓRICO

El trabajo está compuesto por el análisis de diferentes aspectos basados en distintos autores y metodologías.

En primer lugar, se aborda la explicación general del concepto TEA enfocándolo desde numerosas perspectivas para de este modo conseguir una completa comprensión del término.

En segundo lugar, se trata la evolución de dicho término resaltando sus cambios a lo largo de los años, así como la clasificación actual.

A continuación, se conocen los distintos niveles del TEA y los subtipos según el desarrollo hormonal y el lenguaje (CIE-11).

Posteriormente se plantean cuestiones relacionadas con las habilidades sociales en el contexto educativo y con alumnos con TEA.

En último lugar, se tiene en consideración la metodología utilizada en la propuesta de innovación educativa, la metodología TEACCH.

2.1. El Trastorno de espectro autista

2.1.1. Concepto y evolución de TEA

Son muchas las definiciones por las que ha pasado el término en cuestión a lo largo de la historia. Las alusiones iniciales consolidadas de aquello que actualmente se denomina Trastorno del Espectro Autista (TEA), corresponden a las publicaciones de Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944).

Existen especificaciones más antiguas de la palabra “autismo” debido a que fue utilizada por primera vez en el contexto médico en 1911, donde Eugen Bleuler se refiere a ella como una variación característica de la esquizofrenia que conlleva un alejamiento de la realidad y una gran dificultad en cuanto a la interacción con otras personas. (Artigas-Pallarés & Paula, 2012). Dicho vocablo tiene su origen en el griego “autos” cuyo significado es uno mismo, e “ismo” que hace referencia al proceso patológico, al modo de estar.

La dificultad persistente de las personas con “autismo” en cuanto a la comunicación provoca que estas se encierren en sí mismas y se aíslen del resto de personas. (Bonilla y Chaskel, 2016).

La idea de una personalidad introvertida y extrovertida fue creada por el psiquiatra suizo Carl Gustav Jung en 1920. Según esta perspectiva, una persona con “autismo”, se considera introvertida debido a que disfruta de su soledad y de su mundo interior.

Además, este concepto se explica como la incapacidad de encauzar relaciones sociales (Kanner, 1943). La primera definición llega cuando, tras abundantes estudios e investigaciones con niños, Leo Kanner, psiquiatra austriaco, lo expone en la revista *Nervous Child* afirmando la existencia de rigidez en el comportamiento y alteraciones en el lenguaje, es decir, retraso en el desarrollo de la comunicación.

Al mismo tiempo, un personaje muy reconocido, el psiquiatra y pediatra austriaco Hans Asperger, publica un artículo en 1944 en el que anuncia elementos muy similares a Kanner, pero con algunos matices. Gracias a un estudio que realizó con cuatro niños que presentaban ciertas similitudes entre ellos en cuanto a su comportamiento, Asperger pudo focalizarse en ciertas características que llamaron su atención, como la falta de empatía, el insuficiente desarrollo comunicativo y social, el sorprendente interés por determinados temas y la alteración motórica. (Asperger, 1944).

Después de un tiempo, Bettelheim (1967), aspira a ir más allá del Psicoanálisis de Jean Piaget y se enfocó en el autodesarrollo o falta de este en los niños con autismo. Él fue quien, con ayuda de Kanner que ignoró su pensamiento del carácter innato del autismo, desarrolló la teoría “*madre nevera*”. Es entonces cuando se da comienzo a la publicación de numerosos estudios caracterizados por relacionar las lesiones neuronales con la predisposición genética del autismo.

La complejidad que existe actualmente para conocer una etiología específica, es decir, una causa concreta, es real, por lo que (Varela-González et al., 2011), sostienen que el autismo se divide en dos: primario y secundario.

El primario es aquel provocado por la genética ya que tiene una base genética inespecífica, por ejemplo, es predominante en el hombre y en el 70% de los casos le acompaña el Déficit Intelectual. En cuanto al autismo secundario, por el contrario, cabe destacar que tiene como causa una patología, como, por ejemplo, trastornos congénitos del metabolismo, infecciones congénitas o adquiridas, etc.

A medida que ha ido evolucionando el concepto de Trastorno del Espectro Autista, son muchos los autores que se han ido mencionando con el fin de realizar una definición sobre ello.

Hervás et al., (2017) sostienen que se trata de un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico cuyo comienzo tiene lugar en las primeras etapas del desarrollo de las

personas y afecta a dos aspectos: a las habilidades de comunicación y a la conducta ya que presentan numerosos intereses restringidos y repetitivos. Por otro lado, también afirman que existen distintos grados de afectación, así como de adaptación funcional y desarrollo intelectual y del lenguaje. Aunque corroboran que la genética es la principal causa y aseguran una evolución crónica, defienden que el 75% de las causas sigue siendo desconocido para el ser humano. Del mismo modo, (Lisbeth et al. 2017) y (Claudia 2019) comparten el mismo punto de vista en cuanto a lo mencionado anteriormente añadiendo a esto, la existencia de heterogeneidad de la etiología, y su función hereditaria.

Por lo que se refiere a autismo como alteración, Bonilla y Chaskel (2026) se mencionan y lo rebaten defendiendo que se trata de un conjunto de alteraciones heterogéneas con relación al neurodesarrollo que se expresan con mayor frecuencia en los hombres que en las mujeres. A continuación, sostienen que es un trastorno cuyo inicio se encuentra en la infancia y prevalece a lo largo de toda la vida, afectando a la comunicación e interacción social y el comportamiento de las personas. Ciertamente existen dos aspectos que pueden provocar el TEA y con ello generar perfiles cognitivos atípicos, estos son los factores ambientales y la genética.

El TEA es una alteración del neurodesarrollo que afecta a la comunicación y al comportamiento, por lo que puede provocar problemas sociales significativos dificultando así las interacciones y relaciones sociales que se puedan establecer, manifestándose de manera heterogénea en cada niño (Rojas et al., 2019).

En último lugar, Ibarra (2021) entiende este concepto como una condición que en la mayoría de los casos presenta alteraciones de integración sensorial y trastornos psicomotores, los cuales se pueden observar debido a la presencia de conductas desadaptativas.

A lo largo de los años se han originado innumerables teorías justificadas por multitud de autores para concluir con la exposición del significado de concepto TEA dentro del DSM-V (Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales) formando parte de los TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo).

Uno de los manuales más utilizados para el diagnóstico y la clasificación de las enfermedades mentales es la CIE-11 (Clasificación Internacional de Enfermedades) junto con el DSM. El manual se inventó con la idea de realizar agrupaciones y clasificaciones de los trastornos mentales y así tenerlos ordenados. Las dos primeras versiones, el DSM-I (1952) y DSM-II (1968) determinan que el autismo es un modo de esquizofrenia infantil causada por un desprendimiento afectivo de la realidad y comportamientos repetitivos.

Se olvidan de determinar el autismo como algo específico y renuncian a explicar muchos aspectos del diagnóstico dejándolos a cargo de las interpretaciones y observaciones de los profesionales sanitarios.

Seguidamente, en 1980 se publica el DSM-III y se produce un cambio en la concepción de los trastornos mentales y su clasificación, a partir de este momento pasan a ser denominados enfermedades y no estados psicológicos. Se crea el concepto “autismo infantil”, una concreción con mayor grado de especificación del autismo, y es entonces cuando el término pasa a categorizarse como “Trastorno Generalizado del Desarrollo”. Con la llegada del DSM-III-R, la versión revisada en 1987, se produce un cambio en la designación del término y éste pasa a ser un “trastorno”. Además de su atribución, los criterios de diagnóstico sufren un progreso acabando por ello, en una clasificación de tres aspectos o áreas principales: interacciones sociales, comunicación y comportamientos e intereses restringidos y repetitivos.

Más adelante, en 1994 surge el DSM-IV el cual se revisa en el año 2000. Esta edición fue la primera en la que se empleaba la palabra “espectro” para denominar el concepto, ya que no se trata de una condición única sino un abanico amplio de condiciones que se dan en el transcurso de la vida. Paralelamente, durante este periodo de tiempo se crean cinco categorías del autismo, entre ellas el trastorno autista, trastorno de Asperger y trastorno de Rett, todas ellas halladas unidas en el grupo de los TGD (APA 2003). Las características principales que definen esta concepción en esta versión del DSM son las variaciones y modificaciones en la comunicación, en las relaciones sociales y la presencia de patrones de conducta e intereses restrictivos, repetitivos y estereotipados.

En el año 2013, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), publica el DSM-V, donde todos los TGD pasan a ser TEA. Estos se encuentran conformados por cuatro de las cinco categorías del autismo que se formaron en el DSM-IV, dejando fuera el trastorno de Rett. Además, se implanta la idea de que los síntomas se observan en la primera fase del desarrollo humano. Por otro lado, los criterios que conforman esta edición con respecto al TEA están relacionados con la comunicación e interacción social y afectaciones en la conducta, con patrones restrictivos, repetitivos y estereotipados.

El DSM-V marca un cambio en la historia y define el TEA como un trastorno del neurodesarrollo que presenta diferentes grados de afectación y evolución crónica.

Nueve años más tarde de la publicación del DSM-V, aparece la versión actualmente más reciente del manual, el DSM-V-TR, que se publica en marzo de 2022 con algún pequeño matiz para aclarar y actualizar algún concepto tras la revisión del anterior manual.

2.1.2. Características del Trastorno del Espectro Autista

Las características del TEA se encuentran recogidas por el DSM-V y son las siguientes:

Tabla 1: Características del TEA recogidas en el DSM-V.

<i>A. Comunicación social e interacción social en diversos contextos.</i>	
1. Deficiencias en la reciprocidad socioemocional.	- Acercamiento social anormal. - Fracaso de la conversación y en el inicio o la respuesta a las interacciones sociales. - Disminución de intereses, emociones y afectos compartidos.
2. Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social.	- Comunicación verbal y no verbal. - Anomalías del contacto visual y lenguaje corporal. - Deficiencias de la comprensión y el uso de gestos. - Falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
3. Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.	- Dificultades para el ajuste del comportamiento, para hacer amigos y compartir juegos imaginativos. - Ausencia de interés por otras personas.
<i>B. Patrones restrictivos y repetitivos del comportamiento, intereses o actividades.</i>	
1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.	- Estereotipias motoras simples. - Alineación de los juguetes. - Colocación o cambio de lugar de los objetos. - Ecolalia. - Frases idiosincrásicas.

2. Monotonía y falta de flexibilidad en rutinas o patrones ritualizados de comportamiento.	- Mucha angustia frente a cambios pequeños. - Dificultades con las transiciones. - Patrones de pensamiento rígidos. - Rituales de saludo, con la comida o necesidad de ir por el mismo camino siempre.
3. Intereses muy restringidos y fijos que varían en cuanto a la intensidad o foco de interés.	- Fuerte apego o preocupación por objetos inusuales. - Intereses muy perseverantes.
4. Hiper o hiporreactividad a estímulos sensoriales o interés poco habitual por aspectos sensoriales del entorno.	- Indiferencia aparente al dolor y temperatura. - Respuesta adversa a texturas o sonidos específicos. - Olfateo o palpación excesiva de objetos. - Fascinación visual por las luces o el movimiento.
5. <i>La presencia de los síntomas debería darse en las primeras fases del desarrollo del niño, pero pueden no llegar a manifestarse hasta que la demanda social lo requiera.</i>	
6. <i>Los síntomas afectan clínicamente en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.</i>	
7. <i>Las alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso global del desarrollo, pero con frecuencia coinciden en el TEA.</i>	

2.1.3. Especificadores de gravedad

Es importante la clasificación en función de la gravedad para informarse acerca de la sintomatología actual y comprender la posibilidad de que pueda variar o aumentar según el contexto.

La evaluación por separado de la comunicación y el comportamiento es algo imprescindible debido a que puede haber un desarrollo diferenciado entre ellas. Además, es preciso diferenciar la comunicación verbal y la no verbal.

Respecto al entendimiento del perfil intelectual, se resalta la importancia de precisar la existencia o inexistencia de déficit intelectual acompañante para de este modo, poder comprender las características diagnósticas mencionadas anteriormente en la tabla 1.

De la misma manera, se debe evaluar y describir la presencia del nivel de funcionamiento verbal existente en el niño para poder especificar si presenta o no deterioro del lenguaje acompañante.

La especificación del TEA se debe dar única y exclusivamente cuando se conozca y el niño presente trastorno genético conocido (síndrome de Rett), cuando tenga un trastorno médico conocido (epilepsia) o antecedentes de exposición ambiental conocidos (síndrome alcohólico fetal).

Se presenta la siguiente clasificación, según el DSM-V, de los niveles de gravedad del TEA en relación con las alteraciones de comunicación e interacción social y a los comportamientos restringidos y repetitivos:

Tabla 2: Niveles de gravedad del TEA según el DSM-V.

Comunicación social.	Comportamientos restringidos y repetitivos.
Grado 3: “Necesita ayuda muy notable”.	
- Deficiencias graves en comunicación social, verbal y no verbal. - Interacciones sociales muy limitadas. - Respuesta mínima a la apertura social de otros.	- Inflexibilidad en el comportamiento. - Dificultad extrema para afrontar los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos. - Ansiedad intensa. - Dificultad para focalizarse en otra cosa.
Grado 2: “Necesita ayuda notable”.	
- Deficiencias notables en comunicación social, verbal y no verbal. - Claros problemas sociales con ayuda in situ.	- Comportamiento no flexible. - Dificultad para afrontar cambios y otros comportamientos restringidos/repetitivos.

- Interacciones sociales limitadas. - Respuesta reducida o anormal a la apertura social de otros.	- Ansiedad y/o dificultad para focalizarse en otra cosa.
Grado 1: “Necesita ayuda”.	
- Deficiencias en la comunicación social sin ayuda in situ. - Dificultad para producir el inicio de la interacción social. - Respuestas atípicas o no satisfactorias a la apertura social de otros.	- Comportamiento no flexible que provoca una interferencia con el funcionamiento de otros contextos. - Dificultad en la alternancia de actividades y en la autonomía. - Problemas de organización y planificación.

2.1.4. Modelos explicativos del TEA

En el tiempo actual existen numerosos interrogantes con relación al TEA y por ello se han desarrollado varias teorías que tienen como objetivo dar respuesta a estos.

La Teoría de la Mente (ToM), (Baron-Cohen, 1985), fue introducida por Woodruff en 1978 gracias a sus estudios interesados en un grupo de chimpancés. Estos tenían como propósito entender la capacidad de comprensión de las mentes humanas. Dicha teoría alude a la habilidad que tienen las personas de inferir en su propia mente y en la de los demás. Fue Baron-Cohen quien en 1985 plantea la teoría y le asigna el nombre de “ceguera mental” con el fin de proporcionar explicación a ciertas limitaciones que puede padecer una persona con TEA, clasificadas con el nombre de “la triada de Wing”, con relación a los tres síntomas principales del autismo: comunicación, relaciones sociales y juego simbólico. Sus hipótesis presentan la base de la incapacidad de las personas con TEA para leer la mente de los demás y así ser capaces de producir creencias sobre sus pensamientos, emociones, ideas, percepciones, intenciones, etc. Asimismo, dicha incapacidad no les permite relacionarse con los demás debido a que no comprenden sus conductas ni las demandas del entorno, algo que ha sido posteriormente apoyado y compartido por otros autores como (Calderón et al., 2012).

Por otro lado, la coherencia central (Frith, 1989) es una teoría que se centra en la capacidad de las personas para entender la vida como un todo, es decir, comprender los conceptos y procesarlos por su significado de manera global, y sin detenerse

excesivamente en los detalles. Es destacable, en el caso de las personas con TEA, la especial fijación que tienen por los pequeños detalles, focalizan su atención en aspectos concretos e individuales, lo cual provoca dificultades en la interacción social ya que no comprenden la información de manera global. Esta teoría refleja la capacidad de los niños con TEA de memorización de los pequeños detalles.

Los niños con TEA presentan deficiencias a la hora de resolver problemas debido a que no son capaces de hacer uso de las diferentes estrategias y por tanto puede provocar impulsividad, comportamientos rígidos e inflexibles, inhibición de respuestas, etc. Lo mencionado anteriormente se sostiene en la teoría de la disfunción ejecutiva (Ozonoff et al., 1991).

2.2. Habilidades sociales en el contexto educativo

Las personas desde su nacimiento se encuentran expuestas a diversos estímulos los cuales dan lugar a la función vital de relación. El ser humano es determinado como un ente social. Por consiguiente, las habilidades sociales son un punto fundamental en la vida, todo está determinado por ellas. (Caballo, 2005).

Más aun, la tendencia existente en las personas a relacionarse entre ellas de manera natural produce una gran satisfacción de las necesidades. (Holst et al., 2017).

Según Caballo (1992), las habilidades sociales se definen como un conjunto de conductas presentes en los seres humanos para expresar sentimientos, deseos, ideas, actitudes o derechos siempre respetando a los demás.

La atención es de vital importancia en la primera infancia ya que es el momento en el que el niño desarrolla todas sus habilidades, incluidas las sociales, y por consiguiente se debe prestar especial atención y así desarrollarse de manera efectiva en todos los aspectos. (Almaraz et al., 2019).

Lograr un completo desarrollo del aprendizaje de las habilidades sociales es un proceso que se produce de manera progresiva a lo largo de toda la vida. El colegio o el parque son lugares que favorecen y agilizan dicho proceso de aprendizaje. Estos son aquellos donde los niños mantienen interacciones sociales constantemente debido al ambiente que se desarrolla en ellos y de ahí que se produzcan experiencias positivas para adquirir comportamientos sociales. (Lacunza et al., 2011).

En otro orden de cosas, según (Holst et al., 2017), el colegio es un ámbito en el que los niños crean interacciones entre ellos, pero se debe tener especial cuidado ya que pueden

darse dos situaciones diferentes. La primera de ellas es la que el niño se muestra dominante, superior a los demás por lo que la manera de resolución de conflictos puede llegar a ser agresiva. Por otro lado, la segunda situación que puede tener lugar en la escuela es la que el niño se muestra débil, tímido y no se comunica con los demás por miedo o vergüenza. Los niños, en este último caso, muestran un sentimiento de inferioridad y una baja autoestima.

La autoestima y las habilidades sociales se encuentran directamente relacionadas ya que inciden la una en la otra. Además, otros aspectos que se muestran afectados son, entre otros, el rendimiento académico, la autorregulación, la adopción de roles, etc. (Gil Rodríguez et al., 1995).

Por último, se señala la importancia del desarrollo de la competencia social ya que en algunos estudios se demuestra que presentan consecuencias positivas ante muchos trastornos, es decir, el entrenamiento de esta habilidad muestra claramente un procedimiento inicial de tratamiento ante diversos trastornos. (Caballo, 2005). Se han publicado con el paso de los años multitud de estudios sobre el TEA y, como se ha mencionado ya en alguna ocasión, una de las características de este es la alteración en la comunicación e interacción social, una de las dificultades más destacadas (Gutiérrez et al., 2008). Los niños con TEA pueden presentar dificultades para expresarse y entablar conversación con los demás, por lo que el desarrollo que debería darse en cuanto a las interacciones sociales no es completo en el momento requerido.

2.2.1. ¿Qué son las habilidades sociales?

La concreción de una definición para denominar el concepto de habilidades sociales es algo extremadamente complejo ya que se identifica por ser de carácter multidimensional y estar relacionado con infinidad de aspectos afines tal y como nos cuentan (Lacunza et al., 2011). Se ha realizado, según Fernández Ballesteros (1994), un acuerdo entre varios autores en el que exponen la idea de la dificultad máxima, o incluso imposibilidad, para proponer una única definición del término.

A la hora de producirse la interacción social, los modelos de comportamiento son, además de muchos otros aspectos, esenciales ya que, para socializar, los niños deben conocer una serie de modelos de comportamiento. Se destaca, además, que el desarrollo de las habilidades sociales y el desarrollo cognitivo se producen simultáneamente (Schaffer 1990).

Un buen desarrollo de las habilidades sociales permite, según Caballo (2005), que los seres humanos se desarrollen en un contexto individual o interpersonal. En el momento en el que se observa que algunas personas no están teniendo el comportamiento correcto, significa que deben aprender ciertas habilidades sociales porque no las han adquirido todavía, o simplemente están escondidas, es decir, se encuentran obstaculizadas por otro aspecto diferente, como ansiedad, pensamientos negativos... y por lo tanto no se manifiestan correctamente. Las habilidades sociales no son rasgos de la personalidad, sino un conjunto de comportamientos y por lo tanto su aprendizaje óptimo no se realiza mediante la observación, sino por instrucción directa, experimentando.

En último lugar, (Monjas et al., 2000) nos confirma la necesidad del desarrollo de esta habilidad en el ambiente escolar a causa de que exista una constante interacción a lo largo de todo el día en los centros educativos escolares. Por ello, (Almaraz et al., 2019), sostiene la importancia que tienen las personas que se encuentran presentes en la vida de los niños, desde la familia hasta los docentes y personal de la escuela, ya que estos necesitan de su ayuda para, mediante actitudes de confianza, oportunidad y seguridad, se ocasione el correcto desarrollo de la competencia social. No obstante, se conoce que el entrenamiento de estas debe iniciarse desde los inicios de la etapa infantil, cuanto antes mejor.

2.2.2. Clasificación

Según diferentes autores las habilidades sociales se clasifican de múltiples maneras. Arnold Goldstein (1989) propone “la tipología de Goldstein”, donde se observa la distribución de las habilidades sociales en función de los tipos de conducta y la manera de afrontar situaciones de la vida cotidiana.

Tabla 3: Clasificación de las habilidades sociales (Goldstein et al., 1989).

Grupo I: PRIMERAS HABILIDADES SOCIALES
1. Escuchar. 2. Iniciar y mantener una conversación. 3. Formular una pregunta. 4. Dar las gracias. 5. Presentarse a uno mismo y a otras personas. 6. Hacer un cumplido.

Grupo II: HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS 1. Pedir ayuda. 2. Participar. 3. Dar y seguir instrucciones. 4. Disculparse. 5. Convencer a los demás.
Grupo III: HABILIDADES RELACIONADAS CON SENTIMIENTOS 1. Conocer y expresar los propios sentimientos. 2. Comprender el sentimiento de los demás. 3. Enfrentarse con el enfado del otro. 4. Expresar afecto. 5. Resolver el miedo. 6. Autorrecompensarse.
Grupo IV: HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN 1. Pedir permiso. 2. Compartir algo. 3. Ayudar a los demás. 4. Negociar. 5. Empezar el autocontrol. 6. Defender los propios derechos. 7. Responder a las bromas. 8. Evitar problemas con los demás. 9. No entrar en peleas.
Grupo V: HABILIDADES PARA HACER FRENTE AL ESTRÉS 1. Formular una queja. 2. Responder a una queja. 3. Demostrar deportividad después del juego. 4. Resolver la vergüenza. 5. Arreglárselas cuando le dejen de lado.

6. Defender a un amigo. 7. Responder a la persuasión. 8. Responder al fracaso. 9. Enfrentarse a los mensajes contradictorios. 10. Responder a una acusación. 11. Prepararse para una conversación difícil. 12. Hacer frente a las presiones del grupo.
Grupo VI: HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN
1. Toma de decisiones. 2. Discernir sobre la causa de un problema. 3. Establecer un objetivo. 4. Determinar las propias habilidades. 5. Recoger información. 6. Resolver los problemas según su importancia. 7. Concentrarse en una tarea.

2.3. Metodología TEACCH

La metodología TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) fundada en 1966 por Eric Schopler en la Universidad de Carolina del Norte, será la elegida para llevar a cabo el diseño de la presente propuesta de innovación educativa.

Se destaca la búsqueda de trabajar diferentes aspectos con el fin de mejorar la adquisición de habilidades y competencias comunicativas, cognitivas, perceptivas, de imitación y motrices (Sanz-Cervera et al., 2028). En un principio, es cierto que esta metodología tiene la idea de utilizarse con niños con TEA en centros de Educación Especial, no obstante, con el paso del tiempo comienza a existir una implementación en centros ordinarios a modo de inclusión ya que puede ser beneficiosa tanto para estudiantes con TEA como para estudiantes sin TEA (Benton et al., 2014).

La metodología supone una alternativa a la educación tradicional basada en órdenes verbales debido a que estas no resultan efectivas en los niños con TEA. (Aguilar 2016). A su vez, se han obtenido resultados favorables con la implementación del modelo por lo que se creó un programa estatal denominado “División TEACCH”.

La efectividad de la metodología TEACCH se ha demostrado con numerosos estudios, (NasoudiGharehBolagh, Zahednezhad, VosoughiIlkhch, 2013) defiende todos los beneficios a nivel de aprendizaje, de comprensión y de expresión que provoca el método, así como un claro decrecimiento de comportamientos estereotipados (característica de las personas con TEA). Por otro lado, el programa atiende a las características espaciales de las aulas, es decir, su estructura, teniendo en cuenta las capacidades de los niños con TEA. Entre las principales prioridades del programa TEACCH, la asociación canaria destaca tres:

1. Producir un desarrollo en la interacción de las personas con TEA para provocar que se desenvuelvan de manera independiente, significativa y productiva.
2. Ofrecer servicios a las personas con TEA y a su entorno.
3. Integrar la teoría y la práctica y transmitir conocimientos y distribuirlos por todo el mundo.

La metodología fomenta el desarrollo del aprendizaje de habilidades comunicativas y sociales además de impulsar la independencia y la transición a la vida adulta (TVA).

Para favorecer la anticipación y estructuración, el contenido abordado en las sesiones de clase se presenta de forma visual facilitando de esta manera la organización del espacio y tiempo. (Santos, 2016).

Se trabaja paralelamente todo con las familias y, también, se pretende tratar temas funcionales para despertar la motivación en los alumnos teniendo en cuenta sus intereses (Sanz-Cervera et al., 2018).

La independencia y el desarrollo de habilidades para la vida adulta en los niños con TEA es el principal objetivo que persigue el método TEACCH. Se persigue que logren desenvolverse lo máximo posible y vivir de manera más efectiva. Ciertamente, los objetivos no son concretos debido a que están basados en cada uno de los niños, es decir, se sigue un proceso individualizado para adquirir los objetivos de cada uno de ellos. El proceso de selección de objetivos sigue unos pasos para ser completado y estos son los siguientes:

1. Evaluación de habilidades.
2. Entrevista con la familia.
3. Establecer prioridades y concretarlas en objetivos.
4. Realizar un diseño individualizado del niño en base a los objetivos propuestos.

Más concretamente, se realiza una clasificación de los objetivos del método TEACCH (Álvarez, s.f.).

- Desarrollar formas para que el niño comprenda a los demás.
- Aumentar la motivación del niño para que tenga interés por explorar y aprender.
- Mejorar el desarrollo de las habilidades intelectuales.
- Trabajar la motricidad fina y gruesa a través de actividades físicas y de integración.
- Reducir el estrés de la familia.
- Superar los problemas de adaptación escolar del alumno.

En último lugar, se destacan los siete principios que sostienen la metodología y los cuales se tienen en cuenta en el presente trabajo de innovación educativa (Álvarez, s.f.).

Tabla 4: Principios de la metodología TEACCH (Álvarez, s.f.).

Principio I: ADAPTACIÓN ÓPTIMA
1. Enseñar nuevas habilidades. 2. Acomodar el ambiente al déficit de la persona.
Principio II: COLABORACIÓN ENTRE PADRES Y PROFESIONALES
1. Edad temprana → personal clínico, pediatras, logopedas. 2. Edad escolar → maestros. 3. Edad adulta → empleo con apoyo, empresas, mediadores...
Principio III: LA INTERVENCIÓN MÁS EFICAZ
1. Énfasis de habilidades. 2. Reconocimiento y aceptación de habilidades.
Principio IV: ÉNFASIS EN LA TEORÍA COGNITIVA Y CONDUCTUAL
1. Currículo de comunicación. 2. Metáfora del iceberg.
Principio V: ASESORAMIENTO Y DIAGNÓSTICO TEMPRANO
1. Escala de la Evaluación del Autismo Infantil (CARS). 2. Perfil psicoeducativo (PEP-3). 3. Perfil psicoeducativo de adolescentes y adultos (AAPEP).

Principio VI: ENSEÑANZA ESTRUCTURADA CON MEDIOS VISUALES
1. Espacio físico. 2. Horario. 3. Sistemas de trabajo. 4. Organización de tareas.
Principio VII: ENTRENAMIENTO MULTIDISCIPLINAR EN EL MODELO GENERALISTA
1. Características del autismo. 2. Diagnóstico y evaluación formal e informal. 3. Enseñanza estructurada. 4. Colaboración entre padres y profesionales. 5. Comunicación. 6. Habilidades sociales y de ocio. 7. Trabajo independiente. 8. Control conductual.

3. MARCO NORMATIVO

El presente Trabajo de Innovación se rige por la siguiente legislación tanto a nivel estatal como de la Comunidad de Madrid.

En la sección 1ª del Capítulo II del **Decreto 23/2023** se destaca el artículo 10 en el que se establece un marco para el trato y la identificación de las barreras que limitan la adquisición del aprendizaje de estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial (ACNEE) o trastorno grave. Según el mismo, las discapacidades intelectuales, motoras, auditivas y visuales, Trastorno del Espectro Autista, del lenguaje (TEL), de conducta y retraso en el desarrollo en niños menores de cinco años, hacen referencia a las Necesidades Educativas Especiales. Además, en el artículo se destaca la importancia de la realización de diferentes tests/evaluaciones psicopedagógicas para la identificación de estas necesidades. Se defiende que los alumnos con estas necesidades educativas logren alcanzar sus metas de manera satisfactoria y se preste el apoyo necesario para ello.

El **Decreto 61/2022** promueve, en el artículo 14, la existencia y el desarrollo de la atención individualizada con el objetivo de que los centros educativos hagan uso de medidas para atender a las diferencias individuales y así responder a las necesidades educativas concretas de los alumnos.

Además, el artículo 15 y 16 relacionados con el alumnado con necesidades educativas especiales y con dificultades específicas de aprendizaje, sostiene la importancia de permitir el máximo desarrollo de las competencias clave y específicas teniendo en cuenta para ello adaptaciones curriculares. Por otro lado, los artículos mencionados con anterioridad reflejan la flexibilidad existente en cuanto a la permanencia de un curso más en la etapa de Educación Primaria para el alumnado que presente NEE. Se menciona la importancia existente en la identificación temprana de cualquier dificultad específica de aprendizaje para valorar así de manera precoz sus necesidades. La determinación de las propuestas a realizar se producirá lo más temprano posible.

El artículo 20 expone la decisión de no promoción con posibilidad de adoptarse por segunda vez para los alumnos con necesidades educativas especiales.

El Capítulo III de la **Orden 130** presenta el artículo 10 donde se menciona la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado. La intervención educativa tendrá como objetivo favorecer el desarrollo del aprendizaje y la promover la participación presentando una atención individualizada. Además, el centro educativo tendrá la oportunidad de adoptar medidas educativas que garanticen la atención educativa al alumnado que lo precise.

El artículo 12 expone las medidas específicas que se pueden llevar a cabo para atender a las necesidades educativas especiales y con ello ayudar al alumnado de manera individualizada. Algunas de estas medidas son el ajuste del plan de estudios, apoyo complementario en áreas específicas de aprendizaje, posibilitar el acceso al contexto escolar incluyendo la simplificación de las evaluaciones o la puesta en práctica de metodologías cognitivas y sensoriales. Además, se contempla la posibilidad de permanencia un año más en la etapa escolar.

El artículo 17 “Medidas específicas de atención al alumnado con necesidades educativas asociadas a dificultades específicas de aprendizaje por trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastorno de atención o trastorno de aprendizaje” establece la aplicación de medidas en relación con la evaluación, así como el tipo y tamaño de letra utilizado, el tiempo previsto para su realización o el uso de materiales diversos que

faciliten su elaboración. Además, se requerirá un documento que acredite las adaptaciones realizadas firmado por el profesor tutor y el director de centro. El planteamiento de adaptaciones curriculares no significativas se realizará en el momento en el que se produzca un deterioro funcional muy significativo provocado por el trastorno que conste en la evaluación psicopedagógica.

El **Real Decreto 157/2022** presenta, en el artículo 16 “Atención a las diferencias individuales” el objetivo de reforzar la inclusión y la educación de calidad proporcionando una atención individualizada para lograr una detección precoz de las necesidades específicas de los alumnos.

El artículo 17 asegura la no discriminación y la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, incluyéndose así medidas de flexibilización cuando se considere. Además, se buscará el desarrollo máximo de las competencias clave y la identificación y valoración de las necesidades será lo más tempranamente posible.

El artículo 18 “Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje” muestra la responsabilidad de las administraciones educativas para adoptar las medidas para identificar las necesidades específicas de los alumnos y valorarlas de manera temprana.

En la actualidad, la normativa educativa en vigor, la “**Ley Orgánica 3/2020**, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”, muestra en el artículo 73. Ámbito, lo que se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales: “Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo”.

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN/INTERVENCIÓN

4.1. Presentación de la propuesta

La propuesta plantea un proyecto de innovación educativa que pretende la inclusión con una educación de calidad para los alumnos con TEA. Se basa en trabajar el progreso de las habilidades sociales, a través de la metodología TEACCH, promoviendo así un completo desarrollo personal del alumno, fomentando la adquisición y evolución de los aprendizajes significativos, los cuales serán de utilidad en numerosos contextos y ámbitos de la vida. Se proyecta la idea de proporcionar una educación inclusiva para los alumnos con TEA en un centro ordinario. Más concretamente, el presente proyecto de innovación educativa se centrará en el alumnado con TEA del segundo ciclo de Educación Primaria, aunque podría aplicarse a un abanico más amplio de alumnos.

Se plantea la enseñanza y el desarrollo de comportamientos interpersonales que seguro ayudarán para su futuro. La participación y la implicación de familias, alumnos y profesionales del centro escolar, como el PT, el AL y los profesores de las aulas, será esencial para el buen desarrollo del programa. Serán los protagonistas, la pieza clave para lograr alcanzar los objetivos finales y, además, serán quienes lleven a cabo la planificación de las actividades, así como su puesta en práctica, supervisión y evaluación al tiempo que se produce la orientación, estimulación y participación del alumnado. La coordinación entre los profesionales del colegio, es decir, entre los profesores de aula y el PT y AL, debe ser lo más organizada posible ya que juntos trabajarán para lograr el máximo desarrollo de las habilidades sociales del niño.

Por otro lado, el papel de las familias es fundamental ya que el presente programa plantea actividades en las que la familia debe participar junto a los niños para asegurar su completo desarrollo de las habilidades sociales. Además, dos veces al año, los familiares tienen la oportunidad de asistir a sesiones formativas acerca del comportamiento de sus hijos y técnicas que podrían servir de utilidad para mejorar ese aspecto concreto de su desarrollo personal.

La realización del presente proyecto de innovación educativa es debido a la importancia de la inclusión en el aula y los pocos recursos que existen actualmente para su obtención. La educación inclusiva tiene como objetivo obviar aquellas barreras que producen una limitación en el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y, especialmente, de los más vulnerables, defendiendo así que todos los alumnos deben estar involucrados en todas las actividades. (Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. 2006).

4.2. Objetivos concretos que persigue la propuesta

El objetivo principal que se plantea la propuesta de innovación educativa es el siguiente:

- Diseñar una propuesta de innovación basada en la metodología TEACCH para atender las habilidades sociales en los alumnos con TEA.

Los objetivos específicos que presenta la propuesta de innovación son los siguientes:

- Desarrollar niveles o habilidades comunicativas básicas en el alumnado con TEA.
 - o Desarrollar el lenguaje no verbal en saludo y despedida.
 - o Utilizar palabra - frase para expresar deseo y necesidad.
 - o Desarrollar el lenguaje verbal para mantenerse durante un período de tiempo en una conversación de manera progresiva.
- Consolidar el comportamiento a partir del trabajo de las emociones en el alumnado con TEA.
 - o Identificar las emociones en el alumnado con TEA.
 - o Conocer y gestionar las cinco emociones básicas (alegría, tristeza, ira, miedo, asco).
 - o Controlar impulsos y regular los estados de humor.
- Fomentar las estrategias para mejorar las habilidades sociales con el resto de los compañeros.
 - o Establecer relaciones sociales estables con el resto de los compañeros.
 - o Mostrar actitud de respeto hacia los demás.
- Identificar y cumplir las normas para favorecer la conducta del alumnado con TEA.

4.3. Contenidos y competencias

Todos los objetivos mencionados con anterioridad se encuentran sujetos a un contenido del área de Lengua Castellana y Literatura del currículum del segundo ciclo de Educación Primaria según el Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno. Dicho contenido pertenece al Bloque B, comunicación, del área de Lengua Castellana y Literatura:

Procesos. Interacción oral: interacción oral adecuada (orden y coherencia al exponer opiniones e ideas) en contextos formales e informales, para hacer peticiones, resolver dudas, solicitar repeticiones, agradecer una colaboración, tomar el turno de palabra, formular deseos... mediante la escucha activa, la asertividad, la resolución de conflictos

mediante el diálogo y la cortesía. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas mostrando actitudes de respeto hacia los diferentes interlocutores.

Además, según el artículo 11, se encuentran diferentes contenidos transversales que se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje para educar a los alumnos y fomentar su aprendizaje para la prevención y resolución de conflictos, mejora de la convivencia, autocontrol y diálogo.

Por otro lado, el artículo 6 expone las competencias clave y el perfil de salida, de acuerdo con el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo. En la presente propuesta de innovación educativa se trabajan las siguientes competencias clave para el desarrollo de la integración social del alumnado:

Tabla 5: Competencias Clave según el Decreto 61/2022.

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA
Interactuar con diferentes propósitos de forma oral en diferentes contextos y ámbitos de la vida.
COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER
Reflexionar sobre uno mismo para realizar un crecimiento personal. Colaborar con los demás y aprender a gestionarse para mejorar la convivencia. Contribuir al bienestar emocional y abordar los conflictos de un contexto concreto.

4.4. Contexto en el que se aplica o podría aplicarse la propuesta

El presente proyecto de innovación se lleva a cabo en un centro de educación ordinario ficticio, en el Colegio CAMCON con el lema “Caminamos contigo”.

El centro se sitúa en la Comunidad de Madrid, más concretamente en el barrio Costillares, mayormente conocido como Pinar de Chamartín. Esta zona se sitúa al norte de la ciudad de Madrid y se trata de un barrio residencial y periférico, el cual se caracteriza por la abundancia de zonas verdes, parques y jardines.

En esta zona se alojan numerosas familias de nivel socioeconómico y cultural medio-alto, por lo que podrán permitirse asistir al centro educativo para realizar alguna que otra actividad con los alumnos. Cabe a destacar el buen funcionamiento y la excelente disposición del transporte público en esta zona, ya que cuenta con diferentes autobuses y líneas de metro y metro ligero. Otra opción de transporte es el coche, ya que la m-30 se

encuentra al lado del barrio y el aparcamiento no será un problema, o la bicicleta ya que existen diferentes estaciones donde encontrar “bicimad”. Los alumnos suelen acudir al centro andando ya que se alojan por los alrededores, pero, en el caso de que exista alguna excepción, el colegio cuenta con el servicio de ruta.

El colegio es un centro educativo de carácter privado, bilingüe y el ideario es religioso, específicamente católico. Además, es un centro más bien pequeño, de línea dos (A, B), que ofrece formación de alumnos desde Educación Infantil (3-6 años), hasta Bachillerato, por lo que nos encontramos con un colegio que presenta cuatro etapas educativas incluyendo también, la etapa de 0-3 años: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Actualmente el colegio presenta una ratio de unos 20-25 alumnos por aula.

CAMCON presenta una multitud variada de instalaciones útiles para el enriquecimiento de las actividades y el desarrollo de habilidades. Para comenzar, en uno de los dos patios con los que cuenta el colegio, nos encontramos con un huerto de uso educativo exclusivamente en el que los alumnos tienen la oportunidad de realizar talleres al aire libre. Además, para desarrollar destrezas motoras el colegio cuenta con un polideportivo que presenta diferentes canchas de deportes pintadas (voleibol, baloncesto, fútbol, balonmano) y una pista alrededor de todas ellas de atletismo. Para continuar con el desarrollo de destrezas motoras, el centro cuenta con una piscina interior climatizada en la que los alumnos podrán disfrutar de clases de natación con un profesional especializado. El colegio presenta un aula TEA, llamada “aula CAMINO”, por ciclo para atender a la diversidad del alumnado.

El equipo docente con el que cuenta el colegio CAMCON se trata de un grupo de profesionales entre los cuales nos encontramos con PT y AL para atender a las necesidades educativas especiales del alumnado del centro y poder prestarles la atención propia para lograr el máximo desarrollo de sus habilidades ya que, como se menciona anteriormente, se trata de un colegio que presenta un enfoque pedagógico en el que se promueve la inclusión. Entre los alumnos nos encontramos niños con TEA, con altas capacidades, TDAH, TEL, trastornos muy graves de conducta, discapacidad intelectual, motora, sensorial... por lo que continuamente se están llevando a cabo diversas Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas (ACIS).

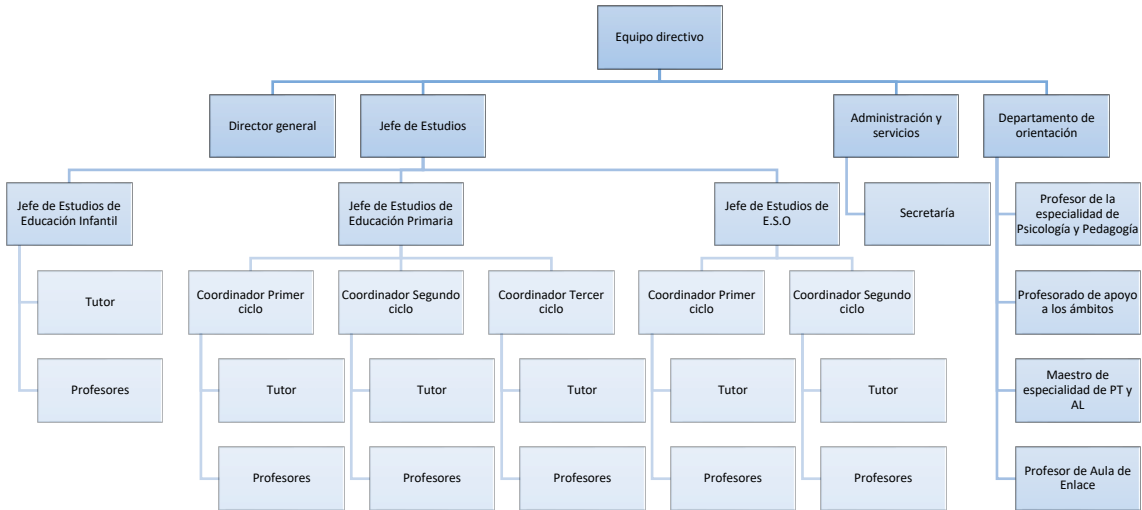
La propuesta se aplicará en un alumno de 9 años, es decir, 3º de Educación Primaria (segundo ciclo) con Trastorno del Espectro Autista. Presenta un grado 1 “Necesita ayuda” de TEA. Posee deficiencias en la comunicación social, un comportamiento no flexible y

un nivel cognitivo normo típico para su edad. Además, se destacan los centros de interés del alumno y se utilizan para captar su atención y lograr motivación en las diferentes sesiones que se llevan a cabo a lo largo del año y, de esta manera, desarrollar el aprendizaje de la manera más efectiva. En concreto, el alumno está realmente interesado con los medios de transporte y el universo, además, le gustan mucho los cuentos.

Con el equipo docente como profesionales capacitados y recursos y materiales necesarios, el aula CAMINO se ha convertido en un ambiente de apoyo y cercanía para lograr el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de manera más efectiva. Este espacio revela el compromiso del centro educativo con la diversidad e igualdad, buscando así proporcionar lugares que posibiliten el desarrollo y crecimiento de los niños.

Con relación a la distribución de la clase, se destaca la manera estratégica en la que está diseñada para fomentar el aprendizaje activo y efectivo del alumnado. Además, el aula consta de diferentes espacios para trabajar los diferentes aspectos necesarios con cada uno de los niños, espacios como una zona con mesa, otra zona de asamblea, otra zona de autonomía... Por otro lado, el aula CAMINO incluye materiales adaptativos, visuales, manipulativos, tecnológicos, auditivos, todos seleccionados meticulosamente para apoyar las necesidades educativas especiales de cada uno de los alumnos.

Organigrama:



4.5. Metodología, recursos, etc.

4.5.1. Metodología

El centro educativo CAMCON trabaja utilizando diferentes metodologías para el máximo rendimiento y desarrollo de los niños.

El objetivo principal del sistema educativo del colegio es fomentar el aprendizaje significativo de los alumnos, teoría abordada por David Ausubel 1963. Por tanto, se pretende su crecimiento académico y personal. El alumno es capaz de captar información nueva del exterior, procesarla en el cerebro, teniendo en cuenta sus experiencias y conocimientos previos, y elaborar la respuesta/producto final.

En CAMCON se practican tres métodos basados en el aprendizaje significativo. El primero de ellos es el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), ambos comparten la manera en la que se les plantea la actividad a los alumnos, mediante un reto. Por otro lado, el Aprendizaje Cooperativo se encuentra muy presente en el centro educativo ya que se le otorga una gran importancia a la práctica interactiva.

Para lograr que los alumnos del centro practiquen un aprendizaje significativo es necesario la existencia de una relación entre la nueva información y lo que el alumno ya sabe, además, es esencial tener en cuenta el grado de motivación e interés del que dispone el alumnado y la naturaleza de los materiales y recursos que se utilizan en el proceso.

Tabla 6: Etapas del aprendizaje significativo (Shuell, 1990).

FASE INICIAL	FASE INTERMEDIA	FASE FINAL
› Procesamiento de la información global. › Uso de la memoria y los esquemas. › Información concreta y vinculada al	› Compresión profunda de los contenidos. › Reflexión de la información recopilada. › Información más general y menos dependiente del	› Integración de la información. › Mayor incorporación de estructuras y esquemas. › Información aplicada en la práctica de manera

contexto determinado.	contexto determinado.	inconsciente, sin tanto esfuerzo.
› Uso de estrategias	› Uso de estrategias más avanzadas	› Manejo de estrategias de dominio. Ejecución automática
› Uso de conocimiento previo.	› Conocimiento más abstracto.	› Aprendizaje dominado.

Mediante este tipo de aprendizaje, asociado a una concepción constructivista, el alumno es quien construye su propio conocimiento ya que es capaz de seleccionar, organizar y transformar la información gracias a las representaciones mentales a partir de las cuales se produce una respuesta. (Díaz, A., & Hernández, R., 2015).

El aprendizaje constructivista defiende unos principios en los que se basa el centro escolar CAMCON.

Tabla 7: Principios del aprendizaje constructivista (Díaz, A., & Hernández, R., 2015).

APRENDIZAJE:
1. Proceso constructivo interno. 2. Depende del nivel de desarrollo cognitivo. 3. Primer paso → conocimientos previos. 4. Proceso de restablecimiento de los saberes culturales. 5. Importancia de la interacción con los otros. 6. Reorganización de esquemas internos. 7. Lo que el alumno sabe VS lo que debería saber.

El colegio CAMCON se encuentra preparado para que sus alumnos tengan la oportunidad de desarrollar al máximo sus habilidades y, por lo tanto, su potencial, con la ayuda de los recursos con los que cuenta (didácticos y tecnológicos, espaciales y personales). Es por ello por lo que el centro defiende la Teoría del Desarrollo Cognitivo a través de las relaciones sociales de Vygotsky y se centra en el trabajo y el aprendizaje de los alumnos dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Existe una diferencia entre el aprendizaje y el desarrollo. El aprendizaje no es quien sigue al desarrollo, sino que lo impulsa con ayuda de aspectos sociales e instrumentales. (Álvarez, A., & Del Río, P., 1990).

En el colegio, se le ofrece al niño la oportunidad de desarrollar todas sus capacidades de la manera más efectiva, aportando, al principio, las guías y los recursos necesarios para que esto ocurra, es decir, proporcionando un andamiaje (experto-aprendiz), para acabar logrando que el alumnado sea capaz de aprender por sí solo. (Álvarez, A., & Del Río, P., 1990).

Existen cuatro funciones vitales elementales según Vygotsky: atención, sensación, percepción y memoria. Estas mismas se tienen en cuenta en la dinámica del colegio para, como se ha mencionado anteriormente, conseguir el máximo desarrollo de las competencias del alumnado.

Por último, la propuesta de innovación educativa se basa, principalmente, en la metodología TEACCH fundada en 1966 por Eric Schopler en la Universidad de Carolina del Norte.

El objetivo de aplicar dicha metodología en el centro educativo CAMCON es favorecer las situaciones comunicativas teniendo en cuenta el contexto individual de cada alumno. Además, fomenta la comprensión y beneficia la anticipación de los niños a las situaciones ajenas a ellos.

4.5.2. Recursos

El centro cuenta con numerosos recursos para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes, en concreto existen numerosos apoyos visuales, como por ejemplo SAAC (Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación), creados de manera específica para atender a las necesidades de cada uno de los alumnos y, además, utilizados de manera progresiva. Esto último quiere decir que se produce una retirada de las ayudas y apoyos de manera progresiva (desencadenamiento hacia atrás).

Las actividades que se proponen en la propuesta de innovación educativa hacen uso de los apoyos visuales, mencionados anteriormente, característicos de esta metodología.

En el centro educativo CAMCON se hace uso, como se ha mencionado a lo largo de toda la propuesta de innovación educativa, de recursos didácticos para favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje. Dentro de estos recursos didácticos se pueden diferenciar tres tipos: humanos, materiales y espaciales. En la siguiente tabla se pueden distinguir los diferentes recursos con los que cuenta el colegio.

Tabla 8: Recursos presentes en el centro educativo escolar CAMCON.

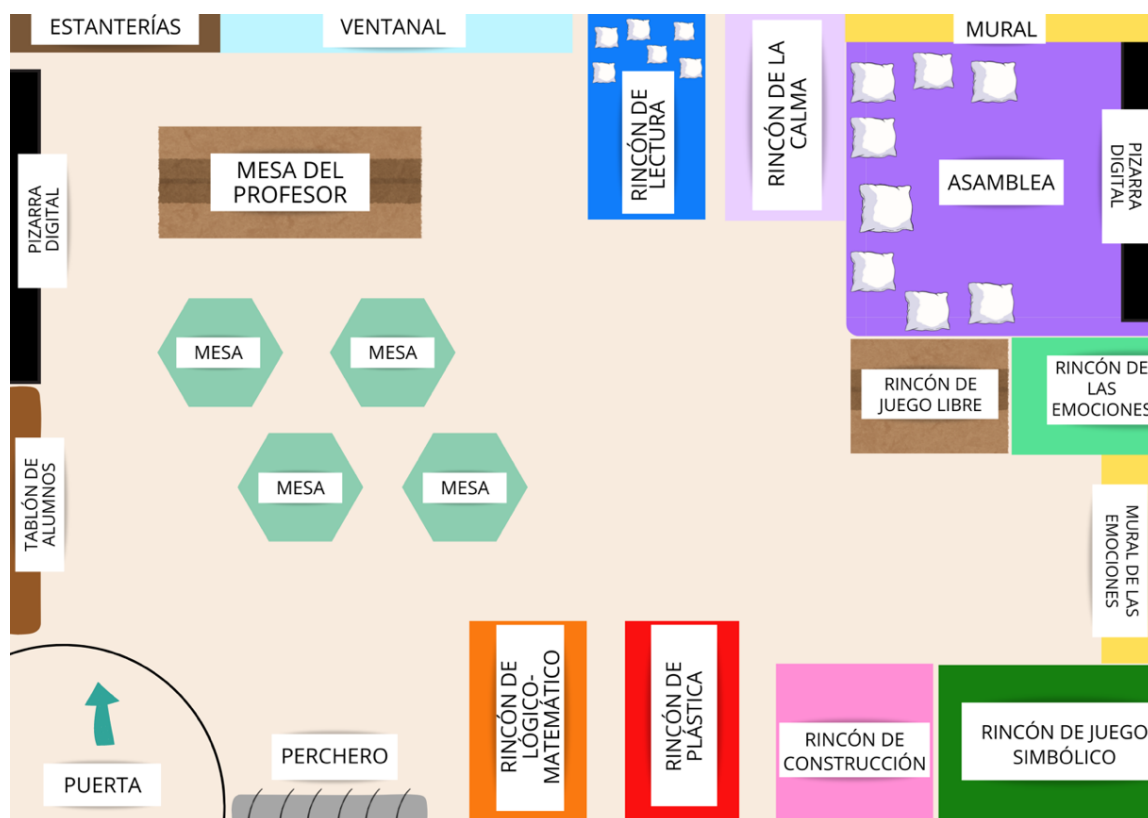
RECURSOS DIDÁCTICOS		
MATERIALES	ESPACIALES	HUMANOS
<u>Instrumentales o utilitarios:</u> - Posters / carteles de clase. - Juegos de mesa.	<u>Infraestructuras e instalaciones deportivas:</u> - Piscina - Polideportivo - Sala de informática - Sala de música - Salón de actos - Biblioteca	<u>Maestros cualificados</u>
<u>Impresos</u> - Libros / fotocopias - Flashcards - SAAC (apoyo visual)	<u>Espacios naturales:</u> - Áreas verdes (huerto)	<u>Orientador</u>
<u>Audiovisuales</u> - Pizarra digital / interactiva - Proyector multimedia		<u>PT y AL</u>
<u>Informáticos</u> - Plataformas de aprendizaje online - Ordenadores/IPad		<u>Equipo directivo</u>
		<u>Programas de formación continua</u>
		<u>AMPA</u>
		<u>Clubes y actividades extracurriculares</u>

4.5.3. Horario y plano del aula

La innovación educativa realizada en el centro educativo CAMCON cuenta con un horario de clases en las que se trabaja el desarrollo de las habilidades sociales en el alumnado con TEA. Dicho horario es el siguiente:

HORA	L	M	X	J	V
9:00					
10:00			Aula CAMINO (habilidades sociales)		
11:00	P	A	T	I	O
11:30	Aula CAMINO (habilidades sociales)				
12:30					
13:30	C	O	M	E	R
15:00					

Por último, se destaca la estratégica distribución que presenta el aula CAMCON, la cual fomenta el aprendizaje integral del alumno, tanto académico como personal, resaltando especialmente el desarrollo de la autonomía.



4.6. Cronograma de aplicación

La propuesta de innovación se aplica a lo largo de un curso escolar.

En el primer trimestre se trata el tema de la comunicación, en el segundo trimestre se trabaja el tema de las emociones con el objetivo de desarrollar habilidades para mejorar la conducta y el comportamiento, y en el tercer trimestre se realiza un proyecto de señalización de centro en el que se crean tiras de regulación de conducta para favorecer la misma y con ella el desarrollo de la interacción social con el resto de los compañeros. Se realizará un total de dos actividades por mes, por lo que en el primer trimestre se llevará a cabo 8 sesiones y en el segundo y el tercero 6 sesiones. Además, la presente innovación educativa presenta dos sesiones extraordinarias que se explican a continuación. Estas actividades tendrán lugar en el aula TEA con el PT y el AL, exceptuando el último mes de cada trimestre ya que habrá una actividad que se lleve a cabo en el aula CAMINO y otra que será en la clase ordinaria con el resto de los compañeros, como actividad de cierre final. Además, el programa se implementa con la realización de dos talleres con las familias de los alumnos, una al comienzo y otra al final del año.

Las sesiones señalizadas en el siguiente cronograma son aquellas que realizan los alumnos, por esa razón, las dos sesiones que se llevarán a cabo con las familias no se encuentran señaladas.

Tabla 9: Cronograma de actividades.

SESIÓN	1º TRIMESTRE				2º TRIMESTRE			3º TRIMESTRE		
	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FB	MR	ABL	MY	JN
1	X									
2	X									
3		X								
4		X								
5			X							
6			X							
7				X						
8				X						

9					X					
10					X					
11						X				
12						X				
13							X			
14							X			
15								X		
16								X		
17									X	
18									X	
19										X
20										X

4.7. Actividades

Las siguientes actividades son aquellas que se realizan con el alumno tanto en el aula CAMINO, como en el aula ordinaria y el huerto, y que posibilitan el desarrollo de las habilidades sociales.

En cada trimestre se trabajan unos contenidos distintos, pero relacionados con el contenido principal. Además, en los dos primeros trimestres se programa un proyecto que concluye con una actividad de cierre final en el aula ordinaria. Por otro lado, en el último trimestre el proyecto que se lleva a cabo tiene como cierre final un trabajo en el aula CAMINO.

Por otro lado, se exponen dos talleres con las familias del aula ordinaria de 3º de Educación Primaria, uno al inicio de año y otro a final de año. Estos talleres tienen como objetivo dar a conocer a los familiares la manera en la que los alumnos han evolucionado y proporcionarles pautas para seguir progresando.

El programa de sesiones está enfocado a las diferentes actividades que se realizan con el alumno con TEA en el aula CAMINO y en el aula ordinaria con el resto de los compañeros. El desarrollo de todas las sesiones abarca 45 minutos en total. Dentro de este tiempo, 5 minutos están destinados a la rutina de mañana y 10-15 minutos, dependiendo de la manera en la que la sesión vaya progresando, serán dedicados a juego libre. Dicha rutina de mañana tiene como objetivo comenzar entablando una comunicación con los aspectos más familiares para el alumno, por lo que se realiza una asamblea con preguntas

como “¿qué día es hoy?” “qué tiempo hace?” “¿cómo me siento hoy?” “¿qué hay de comer?”, etc. Todo ello se lleva a la práctica con la utilización de recursos manipulativos visuales que se encuentran distribuidos por el aula. Al finalizar las sesiones, dependiendo del día y del estado del alumno, se realizará una actividad de relajación o un juego.

Las actividades que se desarrollan a lo largo de las sesiones en el aula CAMINO son de carácter individual, mientras que aquellas que se desarrollan en el aula ordinaria, debido a que están destinadas al desarrollo de habilidades para favorecer la interacción social, son de carácter cooperativo o tienen un enfoque más grupal.

Por último, todos los recursos de las actividades se encuentran en el apartado de anexos. A continuación, se exponen las tablas de sesiones del primer trimestre, aquellas que tratan temas con los cuales se trabajan las habilidades básicas de comunicación.

Tabla 10: Desarrollo de la sesión 1.

SESIÓN 1 (3 actividades)	
OBJETIVOS	
GENERAL	ESPECÍFICOS
Desarrollar lenguaje verbal y no verbal en saludo y despedida.	- Identificar los momentos en los que hay que saludar y despedirse. - Diferenciar entre saludo y despedida. - Conocer las pautas para saludar y despedirse. - Identificar los tres momentos del día (mañana, tarde, noche). - Realizar saludo al entrar en el aula y despedida al salir. (gesto y palabra).
CONTENIDOS	
Interacción oral adecuada para agradecer una colaboración, tomar el turno de palabra, etc.	- Lenguaje verbal y no verbal en saludo y despedida.
TEMPORALIZACIÓN	
Actividad 1: 15 minutos. Actividad 2: 5 minutos. Actividad 3: 10 minutos.	
PRINCIPIOS DE LA METODOLOGÍA TEACCH	
I, III, VI	

ACTIVIDAD 1: “Saludos de bienvenida”	
INSTALACIONES	
Aula TEA: CAMINO	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Material instrumental impreso.	Póster con las diferentes opciones de saludo con el maestro PT.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
El maestro se coloca en la puerta del aula. Antes de entrar en clase, le muestra al alumno un cartel que contiene diferentes formas de saludo. Dicho cartel está realizado con SAAC. El alumno debe escoger la manera en la que le gustaría saludar al maestro y entonces, ambos realizarán el saludo. Una vez terminado el acto de bienvenida, podrán entrar en el aula y es entonces cuando el maestro le explicará todas las opciones existentes y tendrán que ir haciéndolas una a una. Entonces le explicará al alumno que esta actividad se va a convertir en una rutina antes de entrar en el aula, y que cada día tendrá que escoger la forma en la que quiere saludar y realizarlo. Véase anexo 1.1. Póster de bienvenida.

ACTIVIDAD 2: “Canción buenos días”	
INSTALACIONES	
Aula TEA: CAMINO.	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Material audiovisual.	Canción “¡BUENOS DÍAS!” Recuperado de: Youtube https://youtu.be/nsCyC9XpIew?si=gs2skX_U1qZ_i2II
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Se pondrá la canción “¡Buenos días!” en la pizarra digital dos veces. La primera vez será para escuchar atentamente y seguir la letra de la canción ya que las frases se encuentran simbolizadas con SAAC, por lo que al alumno le resultará más sencillo comprender. Una vez escuchada, se repasará el estribillo de la canción con los pictogramas a modo flashcard. Entonces se repetirá de nuevo y el maestro cantará y animará al alumno a hacerlo para interiorizar mejor el saludo “buenos días”. Esta actividad se convertirá en rutinaria. Véase anexo 1.2. Letra de la canción con pictogramas.	

ACTIVIDAD 3: “Buenos días, buenas tardes, buenas noches”	
INSTALACIONES	
Aula TEA: CAMINO	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Material instrumental impreso.	- Tarjetas SAAC “buenos días”, “buenas tardes”, “buenas noches”. - Ficha con los aspectos relevantes a la hora de saludar y despedirse durante un día entero: por la mañana, por la tarde y por la noche.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
El maestro le proporciona al alumno tres tarjetas: una del pictograma de “buenos días”, otra con el de “buenas tardes”, y otra con el de “buenas noches”. Entonces el alumno debe seguir la historia, con ayuda del maestro, que se cuenta en la ficha con los aspectos relevantes para saludar y despedirse. Se hace un seguimiento temporal de un día entero, empezando con la mañana. Cada vez que salga el pictograma de “buenos días” en la historia, el alumno observará que tiene velcro para que él pueda colocar encima una de las tarjetas que se le han entregado al principio de la actividad. En este caso, la tarjeta de “buenos días”. Se realizará el mismo proceso con la tarde, colocando la tarjeta “buenas tardes” en el pictograma correspondiente, y con la noche, colocando la tarjeta “buenas noches” en el su mismo pictograma. Véase anexo 1.3. Ficha del proceso de saludo.	

Tabla 11: Desarrollo de la sesión 2.

SESIÓN 2 (2 actividades)	
OBJETIVOS	
GENERALES	ESPECÍFICOS
Desarrollar lenguaje verbal y no verbal en saludo y despedida.	- Saber comportarse cuando se llega a un lugar donde hay más personas. - Conocer la manera en la que se puede responder a los saludos de los demás. - Relacionar los SAAC de saludo y despedida con situaciones reales. - Conocer la secuencia de saludo y despedida.
CONTENIDOS	
Interacción oral adecuada (orden y coherencia al exponer ideas) en contextos formales e informales.	- Lenguaje verbal y no verbal en saludo y despedida. - Medios de transporte.
TEMPORALIZACIÓN	
Actividad 1: 15 minutos. Actividad 2: 15 minutos.	
PRINCIPIOS DE LA METODOLOGÍA TEACCH	
I, III, VI.	

ACTIVIDAD 1: “Hola y adiós”	
INSTALACIONES	
Aula TEA: CAMINO.	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Material instrumental impreso.	- Tarjetas SAAC “hola”, “adiós”. - Ficha con la secuencia que se debe seguir para saludar a una persona. - Situaciones reales.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Se comienza la actividad enseñándole al alumno las tarjetas de “hola” y “adiós” para aprender a hacer el gesto y diferenciarlos. Una vez interiorizado, se pegarán dichas tarjetas en la puerta de la clase. La que corresponde con el saludo, es decir, la tarjeta “hola”, se colocará en la parte externa de la puerta, de esta manera el alumno podrá recordar lo que debe hacer cada vez que entre en un aula. Por el contrario, la tarjeta de despedida, es decir, la tarjeta “adiós”, se colocará en la parte de la puerta que queda en el interior de la clase para que el alumno, cada vez que vaya a salir, vea la tarjeta y recuerde lo que debe hacer antes de marchar, decir adiós. La actividad continúa con las fichas de la secuencia de saludo y despedida. Se lee con el alumno dichas fichas para lograr la interiorización de los pasos que hay que seguir para saludar y despedirse. Una vez se haya realizado varias veces, el alumno conocerá la dinámica por lo que podremos retirarle el diálogo para que lo cree él mismo. Para terminar la actividad, se proponen diferentes situaciones reales cercanas al contexto del alumno (utilización de nombres de familiares o amigos) y según sus intereses/aficiones (transportes). El maestro lee la situación y el niño la va siguiendo con ayuda de los pictogramas, después, el alumno deberá colocar los pictogramas en orden según la situación. Véase anexo 2. Secuencia de saludo.	
ACTIVIDAD 2: “Saludamos y a rodar”	
INSTALACIONES	
Aula TEA: CAMINO.	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Material instrumental.	- Tarjetas SAAC “hola” y “adiós”. - Marionetas y coches realizados con cartulina.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Con la ayuda de los pictogramas utilizados anteriormente, y basándose en la canción de niños “hola, Don Pepito, hola, Don José”, el maestro crea un cuento con marionetas y coches hechos de cartulina. En el transcurso de la historia habrá varios momentos en los que habrá que realizar la acción de saludo o despedida, en esas situaciones, el maestro empezará señalando el pictograma que corresponda en el momento para que el alumno imite la acción y lo verbalice. A medida que avanza la historia, el alumno conoce la dinámica por lo que no será necesario señalar cada pictograma, sino que será capaz de imitar la acción y decirlo con palabras cuando ocurra un acto de saludo o despedida.

La historia se realiza con la entonación de la canción infantil y sigue siempre el mismo patrón, pero cambiando los personajes:

*“Hola coche rojo,
Hola coche azul,
¿Pasaste por mi casa?
Por su casa yo pasé,
¿Viste a mi abuela/hermano/primo/padre...?
A su abuela/hermano/primo/padre... yo la vi,
Adiós coche rojo,
Adiós coche azul”.*

Con esta actividad se consigue la atención y motivación del alumno debido al formato en el que está realizada y, además, trata temas de su interés, como son los medios de transporte.

Tabla 12: Desarrollo de la sesión 3.

SESIÓN 3 (1 actividad)	
OBJETIVOS	
GENERAL	ESPECÍFICOS
Utilizar palabra – frase para expresar deseo y necesidad.	- Identificar los SAAC de deseo y necesidad. - Comprender la secuencia a seguir para hacer peticiones.
CONTENIDOS	
Interacción oral adecuada para hacer peticiones, resolver dudas, formular deseos etc.	- Formulación de deseo, necesidad. - Creación de peticiones. - Medios de transporte.
TEMPORALIZACIÓN	
Actividad 1: 15-20 minutos.	
PRINCIPIOS DE LA METODOLOGÍA TEACCH	
I, III, VI	

ACTIVIDAD 1: “Fábrica de cuentos”	
INSTALACIONES	
Aula TEA: CAMINO.	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Material instrumental impreso.	Pictogramas de medios de transporte, petición, deseo y gustos.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Creación de un cuento con pictogramas entre el maestro y el alumno.

Antes de la actividad se realiza un repaso de los SAAC que se van a utilizar.

El maestro colocará todos los pictogramas de medios de transporte en la mesa, para que el alumno pueda observarlos todos.

Por otro lado, el maestro tendrá otros pictogramas de peticiones, deseo y gustos.

Entonces el maestro sacará uno de sus pictogramas y lo colocará en el centro a la vez que lo verbaliza y realiza el gesto correspondiente. En este momento el alumno imitará al maestro y deberá escoger uno de los pictogramas de medios de transporte que tiene a su disposición. De esta manera se irá creando un cuento palabra - frase de peticiones de medios de transporte.

Ejemplo: el maestro saca el pictograma “quiero” mientras lo dice y lo gesticula. El alumno repite la acción del maestro y escoge el pictograma de coche y lo verbaliza. Después se completa la frase “quiero coche”.

Véase anexo 3. Fábrica de cuentos.

Tabla 13: Desarrollo de la sesión 4.

SESIÓN 4 (2 actividades)	
OBJETIVOS	
GENERAL	ESPECÍFICOS
Utilizar palabra – frase para expresar deseo y necesidad.	- Realizar peticiones de manera adecuada. - Comprender y seguir las normas del juego (respetar el turno). - Jugar para lograr un objetivo. - Clasificar los objetos en cuanto a los gustos personales. - Realizar puzles sencillos.
CONTENIDOS	
Interacción oral adecuada para hacer peticiones, resolver dudas, solicitar repeticiones, tomar el turno de palabra, formular deseos etc.	- Formulación de deseo, necesidad. - Creación de peticiones. - Medios de transporte.
TEMPORALIZACIÓN	
Actividad 1: 15 minutos. Actividad 2: 15 minutos.	
PRINCIPIOS DE LA METODOLOGÍA TEACCH	
I, III, VI.	

ACTIVIDAD 1: “Familia de cartas”	
INSTALACIONES	
Aula TEA: CAMINO.	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Material instrumental impreso.	Cartas de medios de transporte plastificadas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
Juego de cartas de familias de medios de transporte. El objetivo del juego es conseguir tener familias de medios de transporte. Esto se logra a partir de la realización de preguntas, de peticiones, de lo que se necesita o se quiere tener. Comienza el juego y a cada jugador se le reparten 4 cartas, el resto se coloca boca abajo en un taco. Empieza el maestro, para dar ejemplo, a preguntar al alumno, el otro jugador, sobre la carta que quiere o necesita para formar familia. Si el alumno tiene la carta que el maestro está pidiendo, debe dársela. Entonces sigue preguntando el maestro hasta que falle, es decir, hasta que el alumno no tenga la carta que le pide, situación en la que roba carta del montón. En este caso sería el turno del alumno. Comenzaría con una petición al maestro de la carta que necesita, si la tiene, el profesor se la entrega, sino la tiene, es el turno del maestro y el alumno roba una carta. Hay dos niveles de juego, una más sencilla para comenzar, y otra de nivel más avanzado. Se puede jugar con el objetivo de conseguir familias de cartas del mismo transporte (nivel 1) o familias de cartas de transportes que tengan las mismas características de transición (nivel 2). Véase anexo 4.1. Cartas de medios de transporte.

ACTIVIDAD 2: “Puzle viajero”	
INSTALACIONES	
Aula TEA: CAMINO.	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Material instrumental impreso.	- Piezas de puzle de medios de transporte. - Ficha gigante de clasificación: “me gusta”, “no me gusta” “quiero”.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Cada tarjeta de medio de transporte estará cortada por la mitad o en tres trozos simulando un puzle. El alumno deberá realizar los puzles en el orden que el maestro elija. Una vez que se hayan realizado todos los puzles, el alumno tendrá que clasificarlos en la ficha que se divide en tres apartados “me gusta”, “no me gusta” y “quiero”. Los medios de transporte que le gusten, los colocará en esa casilla, los que no le gusten en su correspondiente y, por último, cuando tenga todos clasificados entre esas dos casillas, deberá coger uno de ellos y colocarlo en la casilla “quiero”, ese será, probablemente, el medio de transporte que, en ese momento, sea su favorito. Todo este proceso de clasificación deberá acompañarse verbalmente y con gestos por el alumno. Al principio tendrá más apoyo por parte del profesor, una vez haya comprendido el proceso, se le dará más libertad para trabajar también la autonomía.

Véase el anexo 4.2. Puzle de transportes.

Tabla 14: Desarrollo de la sesión 5.

SESIÓN 5 (1 actividad)	
OBJETIVOS	
GENERAL	ESPECÍFICOS
Utilizar palabra – frase para expresar deseo y necesidad.	- Identificar de las formas de transporte existentes. - Clasificar los medios de transporte. - Hacer peticiones de manera oral. - Diferenciar objetos iguales y diferentes.
CONTENIDOS	
Interacción oral adecuada para hacer peticiones, tomar el turno de palabra, formular deseos etc.	- Formulación de frases en cuanto a gustos, deseos y peticiones. - Medios de transporte.
TEMPORALIZACIÓN	
Actividad 1: 15-20 minutos.	
PRINCIPIOS DE LA METODOLOGÍA TEACCH	
I, III, VI.	

ACTIVIDAD 1: “¿Por dónde vamos?”	
INSTALACIONES	
Aula TEA: CAMINO.	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Material instrumental impreso.	- Flashcards grandes medios de transporte. - SAAC medios de transporte. - Cajitas de los lugares por donde circulan los medios de transporte (vía, carretera, mar, cielo).

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

En esta actividad, se colocan todos los pictogramas de los medios de transporte encima de la mesa de manera aleatoria. Entonces el maestro, escoge una flashcard grande de un medio de transporte y se la entrega al alumno. En este momento el alumno debe decir en alto la palabra y buscar, lo más rápido posible, todos los pictogramas que sean iguales al que tiene representado en la flashcard. Cada vez que encuentre uno, para poder conseguirlo, tendrá que formular oralmente, mediante palabra – frase, una petición con la estructura “quiero” y el nombre del transporte que corresponda en dicha ocasión. Cuando el alumno haya cogido la dinámica y tenga el nivel, podrá realizar frases más completas.

Una variante de esta actividad para completarlo más y ponerlo más complicado sería colocar en la mesa cuatro cajitas de los diferentes lugares por donde circulan los medios de transporte (vías de tren, de carretera, de mar y de cielo). De esta manera el alumno, una vez realizada la primera parte de la actividad, deberá clasificar y colocar los medios de transporte en su lugar correspondiente. Por ejemplo, el coche dentro de la caja de la carretera.

Véase anexo 5. Cajas clasificadoras de medios de transporte.

Tabla 15: Desarrollo de la sesión 6.

SESIÓN 6 (3 actividades)	
OBJETIVOS	
GENERAL	ESPECÍFICOS
Desarrollar el lenguaje verbal para mantenerse durante un período de tiempo en una conversación de manera progresiva.	- Interpretar una situación concreta siguiendo un rol. - Conversar telefónicamente con personas de diferentes profesiones en determinadas situaciones. - Improvisar frases a partir de dibujos.
CONTENIDOS	
Interacción oral adecuada (orden y coherencia al exponer opiniones e ideas) en contextos formales e informales, para hacer peticiones, resolver dudas, solicitar repeticiones, agradecer una colaboración, tomar el turno de palabra, formular deseos etc.	- Formulación de frases con coherencia. - Interpretación de situaciones reales. - Mantenimiento de una conversación. - Seguir las normas de un juego.
TEMPORALIZACIÓN	
Actividad 1: 15 minutos. Actividad 2: 10 minutos. Actividad 3: 10 minutos.	
PRINCIPIOS DE LA METODOLOGÍA TEACCH	
I, III, IV, VI.	

ACTIVIDAD 1: “Si yo fuera...”	
INSTALACIONES	
Exterior: Huerto.	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Material instrumental impreso.	Ficha con la estructura “si yo fuera... sería... porque me gusta...”

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Esta actividad se llevará a cabo en el huerto del centro escolar para aumentar la motivación del alumno y desarrollar otras habilidades. El maestro irá señalando diferentes zonas de objetos en el huerto (flores, frutas, verduras, hortalizas que haya en ese momento, estructuras...). Entonces el alumno tendrá una ficha plastificada con la secuencia de pasos que tiene que seguir para formular la frase incorporando el objeto que quiera dentro de la zona que el profesor ha señalado. Al principio se le presta un mayor apoyo hasta que el alumno entra en dinámica, que se le deja más autonomía. Por ejemplo: el profesor señala las verduras, entonces el alumno comienza, con ayuda de la ficha de estructuración, a formular la frase “si yo fuera una <u>verdura</u> sería una <u>lechuga</u> porque <u>me gustan los colores verde y blanco</u>”. Véase anexo 6.1. Ficha “si yo fuera”.	
ACTIVIDAD 2: “Teléfono de profesiones”	
INSTALACIONES	
Aula TEA: CAMINO.	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Material instrumental y material instrumental impreso.	- Teléfono de juguete. - SAAC de las profesiones. - Ficha guía de preguntas.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
La actividad consiste en que el alumno debe mantener conversaciones telefónicas a través de un teléfono de juguete en las que tendrá, con ayuda de una guía, que ir haciendo preguntas a la persona con la que está hablando y comunicarle las respuestas al profesor. El maestro irá dándole instrucciones al alumno antes y durante la llamada. Al comienzo se le planteará una situación concreta, por ejemplo, tiene que llamar a al médico para pedir cita porque le duele la cabeza, o tiene que llamar al restaurante para reservar una mesa. Para facilitar la comprensión, el maestro le ofrecerá, junto a la situación, un pictograma de la profesión que caracteriza cada una de las situaciones. Véase anexo 6.2. Pictogramas de las profesiones.	

ACTIVIDAD 3: “Juego de dados”	
INSTALACIONES	
Aula TEA: CAMINO.	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Material instrumental impreso.	- Dado gigante con transportes. - Dado gigante con objetos del huerto. - Dado gigante con profesiones.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
La actividad se propone de manera lúdica para lograr la atención y motivación del alumno. El alumno escoge uno de los tres modelos de dado que el profesor le ofrece (transportes, objetos del huerto y profesiones). Entonces lo lanza y dependiendo de lo que salga tiene que formar una frase. De esta manera se puede observar el nivel del alumno y se puede modificar el apoyo que se le da (de más a menos). Una vez se termine con un dado, se pasará al siguiente y así consecutivamente hasta completar frases de todas las caras de los tres dados. Para convertir esta actividad en una más dinámica, el maestro tendrá su turno de participación, por lo que el alumno tirará el dado una primera vez y formulará una frase, y después le tocará hacer exactamente lo mismo al profesor. Véase anexo 6.3. Juego de dados.	

Tabla 16: Desarrollo de la sesión 7.

SESIÓN 7 (1 actividad)	
OBJETIVOS	
GENERAL	ESPECÍFICOS
Desarrollar el lenguaje verbal para mantenerse durante un período de tiempo en una conversación de manera progresiva.	- Interpretar un papel como si fuera una situación real. - Interactuar para lograr los objetivos que se quiere conseguir.
CONTENIDOS	
Interacción oral adecuada (orden y coherencia al exponer opiniones e ideas) en contextos formales e informales, para hacer peticiones, resolver dudas, solicitar repeticiones, agradecer una colaboración, tomar el turno de palabra, formular deseos etc.	- Formulación de frases con coherencia. - Interpretación de situaciones reales. - Mantenimiento de una conversación.
TEMPORALIZACIÓN	
Actividad 1: 20 minutos.	
PRINCIPIOS DE LA METODOLOGÍA TEACCH	
I, III, IV, VI.	

ACTIVIDAD 1: “Role-palying”
INSTALACIONES
Aula TEA: CAMINO.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
Esta actividad será muy relevante para la que la prosigue. Se trata de la realización de un role-playing de lo que será “el mercado de transportes” en la sesión nº8. El alumno tendrá la oportunidad de experimentar lo que será la última sesión del trimestre un día antes en el aula CAMINO. Se le pondrá en contexto y se le enseñarán las cinco postas por las que se compone dicho mercado. Se verá lo que se hace en cada uno de estos puestos y se realizará el “pasaporte viajero”. El maestro será quien se ponga en la piel de las personas que están en las postas para interactuar con el alumno cuando pase por cada una de ellas. De esta manera estará más preparado para la actividad en el aula ordinaria y tendrá las herramientas para involucrarse al 100% en ella.

Tabla 17: Desarrollo de la sesión 8.

SESIÓN 8 (1 actividad)	
OBJETIVOS	
GENERAL	ESPECÍFICOS
Desarrollar el lenguaje verbal para mantenerse durante un período de tiempo en una conversación de manera progresiva.	- Interpretar un papel como si fuera una situación real. - Interactuar para lograr los objetivos que se quiere conseguir. - Establecer relaciones sociales estables con el resto de los compañeros. - Aplicar lo aprendido en el trimestre. - Mostrar actitud de respeto hacia los compañeros.
CONTENIDOS	
Interacción oral adecuada (orden y coherencia al exponer opiniones e ideas) en contextos formales e informales, para hacer peticiones, resolver dudas, solicitar repeticiones, agradecer una colaboración, tomar el turno de palabra, formular deseos... mediante la escucha activa mostrando actitudes de respeto hacia los diferentes interlocutores mostrando actitudes de respeto hacia los diferentes interlocutores.	- Formulación de frases con coherencia. - Interpretación de situaciones reales. - Mantenimiento de una conversación. - Interacción con el resto de los compañeros.
TEMPORALIZACIÓN	
Actividad 1: 40 minutos.	
PRINCIPIOS DE LA METODOLOGÍA TEACCH	
I, III, IV, VI.	

ACTIVIDAD 1: “Mercado de transportes”	
INSTALACIONES	
Aula ordinaria.	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Materiales instrumentales.	- Postas a modo de rincón. - Pasaporte viajero.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Con esta actividad el alumno podrá aplicar todos los aprendizajes obtenidos en el aula CAMINO y ponerlos en práctica con el resto de sus compañeros. De esta manera se trabaja la interacción social. La clase estará dividida en cinco puestos los cuales son: la agencia/oficina de viajes, donde a cada uno de los alumnos, a medida que van pasando por el puesto, se le entregará su pasaporte con el destino que ellos elijan cuando lo pidan correctamente. Después, los alumnos se encontrarán con la terminal de autobuses donde, deberán escoger el autobús que más les guste para viajar a su destino y pedirlo adecuadamente. Una vez lo hayan hecho, se les entregará una pegatina de autobús que colocarán en su pasaporte viajero, para dejar constancia de que han pasado por ese puesto y han obtenido el visto bueno. De la misma manera habrá una estación de trenes, un aeropuerto, y una estación de taxis donde se realizará el mismo proceso que en el puesto explicado con anterioridad. Una vez hayan pasado por todos los puestos y hayan completado su pasaporte viajero, deberán acudir a los policías que se encontrarán rondando por el aula para que sus pasaportes sean revisados y sellados. Cuando esto ocurra, volverán a la agencia/oficina de viajes para enseñarlo de nuevo y podrán irse de viaje a su destino. En ese momento la actividad habrá finalizado. Los policías que se encuentran paseando por el mercado de transportes no solo están para sellar los pasaportes viajeros, sino que están para comprobar que todos los alumnos interactúan entre ellos de manera correcta y hacen sus peticiones y mantienen sus conversaciones de manera fluida para conseguir las diferentes pegatinas. Véase anexo 8. Pasaporte viajero.	

Una vez finalizado el primer trimestre, se exponen las tablas de sesiones del segundo trimestre, aquellas que van a tratar temas relacionadas con las emociones con el objetivo de desarrollar habilidades de mejora de la conducta del alumno.

Tabla 18: Desarrollo de las sesiones 9 y 10.

SESIÓN 9 Y 10 (1 actividad)	
OBJETIVOS	
GENERAL	ESPECÍFICOS
Conocer y gestionar las cinco emociones básicas (alegría, tristeza, ira, miedo, asco).	- Imitar con gestos las emociones. - Nombrar las emociones. - Imaginar situaciones reales en las que sientas emociones concretas. - Identificar las emociones que se dan en diferentes situaciones cotidianas. - Buscar soluciones para cuando se siente una emoción.
CONTENIDOS	
La escucha activa, la asertividad, la resolución de conflictos mediante el diálogo y la cortesía. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias.	- Identificación de las emociones en diferentes contextos. - Clasificación de las emociones básicas. - Búsqueda de respuestas ante las diferentes emociones.
TEMPORALIZACIÓN	
2 sesiones: 45 minutos cada sesión.	
PRINCIPIOS DE LA METODOLOGÍA TEACCH	
I, III, VI.	

ACTIVIDAD 1: “Dado de las emociones”	
INSTALACIONES	
Aula TEA: CAMINO	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Materiales instrumentales impresos.	- Dado de las emociones. - Situaciones de la vida cotidiana.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
En esta actividad está formada por diferentes niveles a medida que el maestro observa el progreso y evolución del alumno. Cuando el maestro considere oportuno se cambiará de nivel, pero siempre se repetirá el nivel anterior, es decir, es acumulativo. Para realizar la actividad el alumno debe tirar el dado gigante de las emociones y observar bien la emoción que sale. En el primer nivel el alumno debe imitar la emoción que ha salido en el dado mediante gestos corporales y, sobre todo, faciales. En cuanto al segundo nivel, el alumno debe hacer el gesto y nombrar la emoción, verbalizarla. Por otro lado, en el tercer nivel se incorpora la ficha con las situaciones de la vida cotidiana. En este caso el alumno tira el dado, imita, nombra y colorea la situación a la que corresponda la emoción del color del dado. En el cuarto nivel se realiza todo lo anterior y se le añade la pauta de imaginar una situación en la que el alumno se haya sentido así. Por último, el nivel más avanzado requiere la realización de los cuatro anteriores y, además, el alumno debe buscar una respuesta/solución para cuando pueda sentir esa emoción. En este último nivel el maestro ofrecerá un mayor apoyo ofreciendo ideas/opciones. El apoyo se reduce progresivamente. Véase anexo 9.1. Dado de las emociones y anexo 9.2. Ficha situaciones emocionales.	

Tabla 19: Desarrollo de las sesiones 11 y 12.

SESIÓN 11 y 12 (1 actividad)	
OBJETIVOS	
GENERAL	ESPECÍFICOS
Consolidar el comportamiento a partir del trabajo de las emociones en el alumnado con TEA.	- Controlar impulsos y regular las emociones. - Respetar las normas y los turnos del juego. - Clasificar las emociones por colores.
CONTENIDOS	
Resolución de conflictos mediante el diálogo y la cortesía. La expresión y escucha empática de emociones propias y ajenas mostrando actitudes de respeto hacia los diferentes interlocutores.	- Clasificación de las emociones por colores. - Regulación de las emociones a partir de la técnica del semáforo.
TEMPORALIZACIÓN	
2 sesiones de 45 minutos cada una. Primera sesión: tablero de las emociones + técnica del semáforo. Segunda sesión: tablero de las emociones + el guante mágico.	
PRINCIPIOS DE LA METODOLOGÍA TEACCH	
I, III, IV, VI.	

ACTIVIDAD 1: “Tablero de las emociones”	
INSTALACIONES	
Aula TEA: CAMINO.	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Material instrumental impreso.	- Tablero de juego de mesa con diferentes casillas de las emociones. - Dado de colores. - Gomets de los colores de las emociones. - Pinturas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

La actividad se presenta de manera lúdica provocando así mejor atención y mayor motivación.

Consiste en un juego de mesa en el que participan el maestro y el alumno respetando las normas y los turnos del juego. Comienza el maestro (para dar ejemplo) tirando el dado, dependiendo del color que salga, deberá escoger la emoción correspondiente al color y colocar un gomet de dicho color en la casilla que escoja o colorearla con pinturas. Además de realizar la clasificación de las emociones según el color, tendrá que imitar y verbalizar dicha emoción.

El juego finaliza cuando todas las casillas se encuentran coloreadas o tapadas con un gomet.

Por otro lado, se realizará el semáforo de las emociones con el objetivo de regularlas y controlarlas en su momento de mayor esplendor para gestionar los problemas. El maestro llevará a clase un semáforo gigante sin colorear. Este cuenta con tres órdenes/instrucciones asociadas a tres colores: rojo, amarillo y verde.

- Color rojo: respiramos profundamente tres veces y expresamos lo que nos ocurre.
- Color amarillo: pensamos en soluciones.
- Color verde: elegimos la mejor solución para la resolución del problema.

El alumno, tendrá que colorear el semáforo gigante con pintura de dedos. Este recurso se utilizará a lo largo del año para lograr regular las emociones en diferentes contextos.

Por último, se incorporará la técnica del semáforo al juego del tablero de las emociones. El alumno lanza el dado y clasifica la emoción según el color pegando un gomet o coloreando la casilla, en ese momento el maestro le da una situación con esa emoción y se realiza la técnica del semáforo. Las primeras veces con un mayor apoyo y después se irán retirando las ayudas hasta que sea capaz de realizar la técnica de manera autónoma.

Cuando tenga dominada la técnica del semáforo, se pasará a una variante más avanzada, “El guante mágico”. El objetivo es el mismo que la técnica anterior, aprender a controlar las emociones. La diferencia es el número de órdenes/instrucciones, en vez de ser tres, son cinco y están asociadas a cada uno de los dedos de la mano.

- Pulgar: respiramos.
- Índice: pensamos en lo que estamos haciendo.
- Corazón: pedimos ayuda a otras personas/adultos.
- Anular: hablamos sobre lo que nos ocurre para buscar soluciones.
- Meñique: elegimos la mejor solución para resolver el problema.

Cuando ya se le ha explicado al niño los diferentes dedos, utilizamos un guante para simbolizar la técnica, de tal modo que el alumno cuando tenga un problema se colocará el guante en la mano y comenzará a hacer la técnica ya que, con ese guante, todos los problemas se pueden solucionar.

Véase anexo 11.1. Tablero emocional, anexo 11.2. Dado de colores y anexo 11.3. Semáforo de las emociones.

Tabla 20: Desarrollo de la sesión 13.

SESIÓN 13 (1 actividad)	
OBJETIVOS	
GENERAL	ESPECÍFICOS
Conocer las cinco emociones básicas (alegría, tristeza, ira, miedo, asco).	- Clasificar e interpretar las emociones. - Cumplir las normas del juego. - Prestar alto nivel de atención durante el juego.
CONTENIDOS	
Interacción oral adecuada (orden y coherencia al exponer opiniones e ideas) en contextos formales e informales, para, tomar el turno de palabra mediante la escucha activa, la asertividad, la resolución de conflictos mediante el diálogo y la cortesía.	- Clasificación de las emociones. - Interpretación de las emociones. - Seguimiento de las normas del juego. - Alto nivel de atención durante el juego.
TEMPORALIZACIÓN	
Actividad 1: 15 minutos. Actividad 2: 10 minutos.	
PRINCIPIOS DE LA METODOLOGÍA TEACCH	
I, III, VI.	

ACTIVIDAD 1: “Coloreando emociones”	
INSTALACIONES	
Aula TEA: CAMINO.	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Material instrumental impreso.	- Cuento de las emociones - Fichas de dominó con fotografías de personas interpretando una emoción. - Pinturas. - Tarjetas de los personajes del cuento.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Comienza la sesión con la lectura de “El cuento de las emociones” ya que en la próxima sesión se trabajará en el aula ordinaria. Una vez se ha leído y entendido el cuento, se colocarán en la mesa unas fichas de dominó. Estas fichas estarán divididas en dos. En la primera mitad el alumno se encontrará con una fotografía de la cara de una persona sintiendo una emoción, y la segunda mitad estará vacía. Entonces el alumno deberá colorear la segunda mitad de la tarjeta de dominó con el color que piensa que se corresponde dicha imagen y, seguidamente, deberá pegar con velcro la tarjeta del personaje del cuento con el que se relaciona dicho color. La actividad finaliza cuando se han completado todas las fichas de dominó con su color y su personaje oportuno. Véase anexo 13.1. Dominó de las emociones, anexo 13.2. Tarjetas de las emociones, y anexo 13.3. Cuento de las emociones.	
ACTIVIDAD 2: “¿Qué emoción escondo?”	
INSTALACIONES	
Aula TEA: CAMINO.	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Material instrumental impreso.	- Tablero quién es quién. - Baraja de cartas de las emociones.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
La actividad está relacionada con el tradicional juego de “¿quién es quién?”, pero con alguna modificación. El alumno jugará contra el maestro y cada uno tendrá el mismo tablero donde podrán observar las diferentes emociones (alegría, tristeza, ira, miedo, asco) en forma de personaje del cuento. Entonces tendrán que escoger una de las emociones y el adversario tendrá que adivinarla. Para poder adivinar la emoción del contrario, se tendrá que imitar con la expresión de la cara o, el siguiente nivel, poner una situación en la que se tenga dicha emoción. Si la emoción que imitas no es la que ha escogido el adversario, tachas su casilla en tu tablero. Así sucesivamente hasta que uno de los dos adivine la emoción.	

Después, con las tarjetas de las emociones (personajes del cuento), se realizará un juego de cartas. Se reparten todas las cartas entre los jugadores. Cada uno tendrá sus cartas boca abajo de tal manera que, cuando echen carta, no sepan con antelación cuál es. Empieza uno de los dos echando carta, le toca al siguiente, echa su carta encima de la del compañero. Si la carta que echa es igual que la carta que ha echado el compañero, entonces debe decir el nombre de la emoción, y si lo dice correctamente se las lleva, y si lo dice mal se quedan en la mesa. Gana quien logra tener en su mano toda la baraja de cartas.

Tabla 21: Desarrollo de la sesión 14.

SESIÓN 14 (1 actividad)	
OBJETIVOS	
GENERAL	ESPECÍFICOS
Consolidar el comportamiento a partir del trabajo de las emociones.	- Identificar, clasificar y expresar las cinco emociones básicas (alegría, tristeza, ira, miedo, asco). - Saber regular las emociones básicas.
CONTENIDOS	
Escucha activa, la asertividad, la resolución de conflictos mediante el diálogo y la cortesía. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas mostrando actitudes de respeto hacia los diferentes interlocutores.	- Conocimiento, clasificación y expresión de las cinco emociones básicas. - Trabajo en equipo para lograr un objetivo final. - Regulación de las emociones. - Respeto a los compañeros. Interpretación de las emociones.
TEMPORALIZACIÓN	
45 minutos.	
PRINCIPIOS DE LA METODOLOGÍA TEACCH	
I, III, IV, VI.	

ACTIVIDAD 1: “Pasajeros al tren”	
INSTALACIONES	
Aula ordinaria.	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Materiales instrumentales impresos.	- Cuento de las emociones. - Flashcards de los personajes del cuento. - Tren gigante con papel continuo. - Tarjetas con situaciones reales de cada emoción.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Al comienzo de la sesión se leerá el cuento de las emociones (trabajado en la sesión anterior con el alumno en el aula CAMINO) relacionado con la película “Inside Out”. Una vez los alumnos conozcan las cinco emociones básicas y los personajes que las representan empezará la Gymkhana. La clase estará dividida en 5 postas/rincones. Cada posta pertenecerá a una emoción (un personaje del cuento), pero los alumnos no sabrán cuál es.

La clase se dividirá en cinco grupos que irán pasando por las diferentes postas y tendrán que ir superando las pruebas que se plantean para conseguir el personaje relacionado con la emoción de la posta.

Una vez hayan pasado por todas las postas, cada grupo deberá tener los cinco personajes del cuento.

Al final de la clase habrá un tren gigante hecho con papel continuo pegado en la pared. Cuando todos los grupos hayan logrado superar todas las pruebas de las diferentes postas y tengan los cinco personajes, deberán colocarlos (con velcro) en los vagones del tren.

El tren de las emociones estará formado por cinco vagones, uno para cada emoción, para cada personaje. Los vagones tendrán el color de su emoción correspondiente. Al final, por orden, los grupos irán saliendo para colocar sus personajes en el vagón oportuno. El vagón estará listo para realizar su viaje cuando todos los personajes se encuentren en cada vagón de manera correcta.

Pruebas de las postas:

- Situación cotidiana con la que deben buscar una solución de manera cooperativa.
- Imitación de la emoción que se siente con la situación que se ha dado previamente.
- Nombre de la emoción.

Emociones de las postas y color correspondiente:

- Alegría → amarillo / Tristeza → azul / Ira → rojo / Miedo → morado / Asco → verde

Véase anexo 14. Póster gigante del tren de las emociones.

En el centro educativo CAMCON es característico realizar un proyecto final en el tercer trimestre aplicando muchos de los aprendizajes que se han llevado a cabo a lo largo del curso escolar. En el aula CAMINO no es diferente, el trimestre final consiste en un proyecto, “El Universo Escolar”, en el que el alumno practica de manera activa todo lo aprendido durante el año. Este proyecto se lleva a cabo a lo largo de las últimas 6 sesiones. El proyecto está enfocado al contenido del universo ya que es un centro de interés del alumno y esto provoca en el mayor implicación y motivación durante las sesiones.

Tabla 22: Desarrollo de las sesiones 15, 16, 17, 18, 19, 20.

SESIONES 15, 16, 17, 18, 19, 20 (1 actividad)	
OBJETIVOS	
GENERAL	ESPECÍFICOS
Identificar y cumplir las normas para favorecer la conducta fomentando estrategias para mejorar las habilidades sociales.	- Poner en práctica todo lo aprendido a lo largo del curso. - Comprender y seguir las normas de cada espacio del colegio.
CONTENIDOS	
Interacción oral adecuada en contextos formales e informales mediante la escucha activa.	- Las normas del colegio. - El Sistema Solar y los planetas.
TEMPORALIZACIÓN	
6 sesiones de 45 minutos cada una.	
PRINCIPIOS DE LA METODOLOGÍA TEACCH	
I, III, IV, VI.	

ACTIVIDAD 1: “El Universo Escolar”	
INSTALACIONES	
Diferentes instalaciones del centro. 8 instalaciones (8 planetas).	
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Materiales instrumentales impresos.	- Cartel gigante del Sistema Solar con huecos en el lugar de los planetas.

	- Flashcards de los diferentes planetas del Sistema Solar y el Sol. - SAAC de instrucciones y guías para cada uno de los espacios del centro. (Tiras de regulación de conducta).
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
La actividad consiste en la realización de diferentes recursos didácticos que se distribuirán por diferentes espacios del centro educativo. Es un proyecto de señalización de centro que ayuda al alumno a tener las secuencias de lo que se debe hacer en cada lugar del colegio. El alumno, con ayuda del maestro, irá realizando en cada sesión, los recursos necesarios que tendrán como objetivo conocer las normas de cada lugar para que, el alumno cuando vaya a ir a cualquier rincón del colegio, si se le olvida la manera en la que tiene que actuar en ese espacio, pueda mirar en las paredes lo que se debe hacer y regular su conducta. El proyecto tiene como nombre “El Universo Escolar” ya que se realizará teniendo en cuenta los intereses del alumno. Cada vez que se haya terminado de trabajar en uno de los espacios del centro, el alumno conseguirá un flashcard de un planeta como premio. En el aula CAMINO el maestro pegará un cartel gigante del Sistema Solar incompleto, es decir, con los huecos en blanco en el lugar en el que irían los planetas. A medida que el alumno vaya pasando por los diferentes espacios del colegio, irá consiguiendo flashcards de los planetas. Una vez se haya recorrido todo, se volverá al aula CAMINO a completar el cartel del Sistema Solar con todos los planetas que ha ido ganando a lo largo del trimestre. Los espacios que se van a recorrer a lo largo del trimestre son los siguientes: - El polideportivo: Mercurio - La piscina: Venus - El patio: La Tierra - El salón de actos: Marte - El comedor: Júpiter - El baño: Saturno - La sala de música: Urano	

- El aula: Neptuno

El trimestre se divide en 6 sesiones por lo que en las **dos primeras** se trabajará en el polideportivo, la piscina y el patio. Las **dos siguientes** se trabajará en el salón de actos, en el comedor y el baño. En **las dos últimas** se llevará a cabo el trabajo en la de música y el aula, además de la conclusión final completando el cartel del Sistema Solar.

Véase anexo 15.1. Cartel vacío del Sistema Solar y anexo 15.2. Tiras de regulación de conducta.

4.8. Talleres con familias

A continuación, como se ha mencionado en numerosas ocasiones, se realizan dos talleres con las familias en el presente proyecto de innovación educativa. Uno de los talleres se lleva a cabo a principios de curso y el otro a final de curso. Además, el primer taller será grabado para que al final puedan verse a ellos mismos y recordar todo lo que se hizo a principio de curso, de esta manera se pueden observar los cambios o la progresión que se ha producido a lo largo del curso escolar.

Ambos talleres se centran en las habilidades sociales y la importancia que estas tienen en la vida de los alumnos.

En el taller 1, se realiza una primera dinámica en la que cada uno de los presentes debe escribir en un papel tres aspectos generales que consideran imprescindibles para que su hijo integre en su aprendizaje.

Una vez que se ha realizado esta pequeña reflexión, lo guardan en un sobre, lo cierran y se colocan todos juntos en una caja que se volverá a utilizar en el segundo taller, al final de curso, para que todos puedan recordar lo que escribieron a principios de año y comprobar si su opinión sigue siendo la misma o ha variado algo.

Seguidamente se realiza al “dinámica del superhéroe”. Dicha actividad tiene como objetivo reflexionar sobre la vida que actualmente muchas personas llevan sin darse cuenta. Se realiza un círculo con todos los integrantes del taller, y la persona encargada de dirigirlo, se sitúa en el centro para dar comienzo a las explicaciones.

La actividad consta de varias rondas, en cada una de ellas se da una instrucción y los participantes deben actuar como se ordena. La primera instrucción es: “Señala a la persona que tienes enfrente y cámbiate con ella”. Esta ronda se realiza uno a uno.

Después, la segunda orden es realizar lo mismo, pero todos a la vez. Seguidamente, la ronda 3 se basa en cambiarse con la persona de enfrente, pero en el camino, pisar a dos personas hasta llegar al destino. Después, tienen que ir al sitio de enfrente abrazando a una persona por el camino. En quinto lugar, deben ir al sitio de enfrente corriendo y empujando porque tienen prisa. En la siguiente ronda tienen que ir al sitio de enfrente diciéndole a dos personas algo bonito sobre ellas. El cometido de la siguiente ronda es ir al sitio de enfrente con los ojos cerrados. Después deben chocar los cinco con dos personas que se encuentren por el camino antes de ir al sitio de enfrente. Por último, el encargo final es ir al sitio de enfrente haciendo lo que quieras.

Al finalizar la dinámica, como cierre de taller se reflexiona sobre lo ocurrido de manera conjunta y personal con preguntas como “¿cómo nos hemos sentido?”, “¿qué ha fallado en algunas situaciones? ¿por qué? ¿cómo se puede evitar/mejorar?”, “¿qué me llevo?”, etc.

El taller 2 se caracteriza por recordar y reflexionar lo que se hizo en el primero mediante la caja de sobres y la grabación de la primera sesión, pero antes de ello, las familias deben ver un vídeo, se trata de un vídeo explicativo del TEA “Sucedan cosas asombrosas” <https://youtu.be/wex4aLnDZVw?si=-ETBW5nGGHBJwNY5>.

Con él se reflexiona acerca de los aspectos que nos diferencian a cada uno de los seres humanos y se realiza una comparativa de las personas sin TEA y aquellas que sí lo tienen. Además, se observa la importancia de la comunicación y el comportamiento. Es un momento de conversación profunda, meditada y considerada.

Finalmente se realiza la dinámica de la caja de sobres y se produce el visionado de la primera sesión.

Entonces las familias comprenden la importancia de tratar las habilidades sociales en la escuela y el papel que cada uno de sus hijos tiene en el aula para que se cree un buen ambiente.

4.9. Evaluación de la propuesta

Comprender la efectividad del programa de innovación educativa y generar mejoras continuas se logra a través de un proceso fundamental, el proceso de la evaluación.

La evaluación lleva en sí la recopilación de multitud de datos notables, tanto aspectos cuantitativos como cualitativos.

No solamente se produce la evaluación de los alumnos durante su proceso de aprendizaje, sino que también se evalúa el impacto que tiene este aprendizaje en la práctica docente. Para poder realizar una balanza con los aspectos positivos y negativos de la propuesta, es necesario observar las barreras a las que se ha enfrentado y si se han superado o no, y en este último caso, la manera en la que se podrían superar.

Además, es muy significativo el feedback que se reciba de dicha innovación educativa, es decir, la retroalimentación de todos los agentes involucrados en el programa. Es primordial, interesante y valioso comprender las fortalezas y debilidades para ajustar así todos los aspectos y lograr una mayor eficacia a corto y largo plazo.

Para ello se realiza una rúbrica general del maestro encargado de trabajar con el alumno en el aula CAMINO, se realiza una autoevaluación. Por otro lado, el equipo docente, para complementar la evaluación, tiene la oportunidad de expresar, a través de una encuesta de Google Forms, su opinión sobre la efectividad del programa. Finalmente se recogen todas las respuestas para hacer de la información algo productivo y realizar cambios que reflejen las mejoras para siguientes años.

Por otro lado, además de la rúbrica de autoevaluación del maestro y las encuestas al profesorado con el objetivo de producir mejoras en el futuro, el equipo directivo se reúne y mantiene encuentros con todos aquellos maestros que tienen relación y contacto directo con los alumnos, de esta manera la información relevante se traslada desde las aulas hasta la cúspide del centro educativo.

También se celebran reuniones de coordinación de la comisión pedagógica en las que participan dirección, el jefe de estudios, maestros de PT y AL, el orientador y los coordinadores. Dichas reuniones tienen como finalidad tratar, coordinar y evaluar los asuntos relacionados con el progreso del programa de innovación educativa.

Por último, para la evaluación de las actividades y del proceso del aprendizaje de los alumnos, el maestro realiza observaciones a lo largo de las sesiones de manera cualitativa, es decir, se centra en ir anotando, siguiendo una guía, cualquier aspecto que quiera resaltar por cualquier motivo. Además, al final de cada trimestre el maestro realiza una diana de observación.

También se diseñan y utilizan rúbricas de evaluación para los alumnos y su proceso de aprendizaje en las actividades de las sesiones, en las que se tienen en cuenta tanto aspectos curriculares como extracurriculares o personales, siempre enfocados en los objetivos didácticos de cada actividad.

Tabla 23: Rúbrica de autoevaluación del maestro del aula CAMINO.

CRITERIOS	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	OBSERVACIONES
Utilización de recursos adaptados a las necesidades educativas especiales del alumnado.			
Coordinación y colaboración del tutor del aula ordinaria con el resto su equipo docente.			
Implicación de las familias en el programa de innovación educativa.			
Comunicación con la comunidad escolar.			
Reflexión y mejora continua sobre la práctica.			
Integración de nuevas prácticas metodológicas y de los principios de la metodología TEACCH.			
Adaptabilidad y flexibilidad del programa de innovación educativa.			
Claridad y coherencia del programa con los objetivos y los contenidos planteados.			
DIFICULTADES		PROPUESTAS DE MEJORA	

Tabla 24: Diana de observación del maestro.

	COLOR	CRITERIO
	rojo	Autonomía
	azul	Implicación
	verde	Progreso
	rosa	Buen uso del material
	naranja	Expresión de las necesidades
	morado	Constancia
OBSERVACIONES		

Tabla 25: Ejemplo rúbrica de evaluación de actividad 1.

CRITERIOS	3	2	1
Reconocimiento de los momentos en los que hay que saludar y despedirse.	El alumno siempre identifica los momentos en los que tiene que saludar y despedirse.	El alumno reconoce el momento en el que tiene que saludar, pero no el momento de despedida, o viceversa.	El alumno no reconoce cuándo tiene que saludar o despedirse.
Diferenciación entre saludo y despedida.	El alumno sabe diferenciar lo que es el saludo y lo que es despedida.	El alumno a veces confunde el saludo y la despedida.	El alumno siempre confunde el saludo y la despedida.
Conocimiento de las pautas para saludar y despedirse.	El alumno conoce los pasos a seguir para saludar y despedirse.	El alumno sabe saludar y despedirse, pero no conoce todos los pasos concretos a seguir, por lo que,	El alumno no sabe saludar ni despedirse y tampoco sabe cuáles son los pasos que tiene que

		si se le olvida en algún momento, no puede regular pensando en los pasos.	seguir para saludar y despedirse.
Identificación de los tres momentos del día.	El alumno conoce e identifica los tres momentos en los que se divide el día (mañana, tarde, noche).	El alumno sabe que existen tres momentos en el día (mañana, tarde, noche), pero a veces, no los identifica y le cuesta diferenciarlos.	El alumno no conoce, ni identifica, ni diferencia los momentos en los que se divide el día
Realización del saludo al entrar en el aula y despedida al salir.	El alumno siempre realiza el saludo y la despedida cuando entra y sale del aula. (gesto y palabra)	El alumno a veces realiza el saludo y la despedida cuando entra y sale del aula. (gesto y/o palabra)	El alumno nunca saluda y se despide cuando entra y sale del aula. (no gesto, no palabra).

Encuesta al equipo docente para feedback y mejoras:

<https://forms.gle/duVW2ioUPdZuNUMX9>

PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA ATENDER A LAS HABILIDADES SOCIALES DEL ALUMNADO CON TEA.

Encuesta dirigida a los maestros para valorar la satisfacción del proyecto de innovación educativa en el que se atienden a las habilidades sociales del alumnado con TEA. Ese nivel de satisfacción nos resultará de mucha utilidad para implementar mejoras en la experiencia de los alumnos y de las personas implicadas en el programa. El formulario consta de 8 preguntas, solo te llevará 5 minutos de tu tiempo y ayudará a crear una escuela más innovadora.

1. Utilización de recursos adaptados a las necesidades educativas especiales del alumnado.

- ☐ Conseguido
- ☐ No conseguido

Observaciones

Tu respuesta

2. Coordinación y colaboración del tutor del aula ordinaria con el resto de su equipo docente.

- ☐ Conseguido
- ☐ No conseguido

Observaciones

Tu respuesta

3. Implicación de las familias en el programa de innovación educativa.

- ☐ Conseguido
- ☐ No conseguido

Observaciones

Tu respuesta

4. Comunicación con la comunidad escolar.

- ☐ Conseguido
- ☐ No conseguido

Observaciones

Tu respuesta

5. Reflexión y mejora continua sobre la práctica.

- ☐ Conseguido
- ☐ No conseguido

Observaciones

Tu respuesta

6. Integración de nuevas prácticas metodológicas y de los principios de la metodología TEACCH.

- ☐ Conseguido
- ☐ No conseguido

Observaciones

Tu respuesta

7. Adaptabilidad y flexibilidad del programa de innovación educativa.

- ☐ Conseguido
- ☐ No conseguido

Observaciones

Tu respuesta

8. Claridad y coherencia del programa con los objetivos los contenidos planteados.

- ☐ Conseguido
- ☐ No conseguido

Observaciones

Tu respuesta

Comentarios adicionales.

Tu respuesta

5. CONCLUSIONES

La educación inclusiva se encuentra, en la actualidad, en proceso de avanzar y ascender hacia la cumbre de la pedagogía, no obstante, queda mucho trabajo que hacer y camino por recorrer.

El número de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación ordinaria aumenta progresivamente. Es por ello por lo que las personas en general y los docentes en particular, deben brindar una educación de calidad.

Esta propuesta de innovación educativa persigue desarrollar las habilidades sociales del alumnado con TEA mediante la metodología TEACCH en un centro educativo ordinario. Se toma en consideración las principales características del alumnado con TEA, las mayores dificultades que se encuentran en el desarrollo de las habilidades sociales, del mismo modo que la importancia de trabajar dicha competencia para tener una buena capacidad de resolución de conflictos y relaciones efectivas y satisfactorias en la vida diaria, por último, se tiene en cuenta también la metodología innovadora utilizada y sus principios. Con todo ello se diseñan variadas actividades las cuales engloban todos los aspectos relevantes de la propuesta, alcanzando de este modo el objetivo principal.

Se trata de una iniciativa en la que se promueve, a nivel educativo, la diversidad, la inclusión, el apoyo, la adaptabilidad y la habilidades sociales y cognitivas tanto para los estudiantes ACNEE como para el resto de sus compañeros. Por otro lado, se incentiva la creatividad, eficacia y valores como empatía y respeto en todo el colectivo educativo. Además de estos beneficios, la propuesta presenta muchos otros a nivel personal del alumno, como puede ser la motivación y el interés por el aprendizaje ya que el alumno se encuentra en el centro de este, el desarrollo integral de sus capacidades gracias a la flexibilidad de las sesiones, la evaluación detallada de su proceso de aprendizaje debido a la minuciosa observación por parte del docente, la inclusión total del alumnado con TEA en las aulas ordinarias, la libertad de expresarse gracias a los materiales proporcionados y la comprensión y escucha por parte de todos.

A la hora de desarrollar la propuesta de innovación, se observa una gran facilidad de adquisición de materiales educativos beneficiosos para el desarrollo de los niños con TEA, como páginas web como ARASAAC, donde se descubren numerosos materiales que favorecen el desarrollo de las competencias.

Sin embargo, aún existen diversas dificultades que pueden provocar debilidades en la propuesta. Estas surgen en la preparación y capacitación de profesionales educativos, los

maestros no se encuentran preparados para trabajar con alumnos con TEA ya que su formación y experiencia es breve y superficial en la mayoría de los casos. Por ello, los recursos personales son escasos y por motivos externos, en numerosas ocasiones la adaptación y flexibilidad se hacen imposibles para centros ordinarios, así como los retos de comportamiento y las necesidades educativas individuales.

Aunque es cierto que la propuesta puede ser adaptada y así aplicada a diferentes niños con TEA, se debe tener en consideración los diferentes niveles existentes del trastorno y las diferencias presentes en todas las personas.

Pese a que se puedan hallar incontables obstáculos para poner en práctica la innovación en educación inclusiva, siempre serán mayores los beneficios que esta conlleva y creará un ambiente más enriquecedor y equánime impulsando desarrollo personal y académico en un contexto de diversidad. Además, existen numerosos estudios que demuestran los privilegios que la educación inclusiva genera en el crecimiento integral del alumnado con o sin TEA. (Hehir, 2016).

Por todo ello, considero que gracias a este trabajo he incrementado mis conocimientos sobre el tema en cuestión realizando investigaciones exhaustivas, y he aprendido a tener criterio de selección según qué información escoger. Por este motivo, me he adentrado en un mundo de teorías pedagógicas, conceptos y enfoques innovadores provocando así que mi pensamiento vaya más allá para encontrar la manera de superar las barreras y necesidades de aprendizaje que el alumnado pueda presentar.

Por otro lado, con la ayuda de este trabajo, he conseguido meditar sobre mi profesionalidad y mi práctica docente, además de reflexionar sobre mi crecimiento personal, y he podido llegar a la conclusión de que esta profesión es mucho más que eso, es acompañar a los niños para que lleguen a ser personas felices, es detenerse individualmente con cada uno de ellos para comprenderles y potenciar al máximo sus virtudes y habilidades, es superar barreras juntos, es crecer y caminar... en definitiva, como dice “la educación es el arte de hacer visibles las cosas invisibles” (Jean-François Lyotard).

En resumen, tras la realización de este proyecto he vivido una evolución en mi persona en todos los niveles, pero particularmente como educadora ya que he adquirido herramientas, aprendizajes y experiencias que resultarán imprescindibles para seguir construyendo mi camino como maestra.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, K. (2016). *Estrategias cognitivas conductuales para trabajar en el aula con un niño con TEA del espectro autista*. [Trabajo practico, Unidad Académica de Ciencias Sociales. Universidad Técnica de Machala]. http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/7981/1/E-548_AGUILAR%20JARA%20KEYRA%20LIZBETH.pdf
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Almaraz, D., Coeto, G., y Camacho, E-J. (2019). Habilidades sociales en niños de Primaria. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206. DOI: http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706
- Álvarez, A., & Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 93-120.
- Álvarez, R. (s. f.). «FUNDAMENTOS Y APLICACIÓN DEL MÉTODO TEACCH EN LA INTERVENCIÓN DIRIGIDA A PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO». *Autismo Andalucía*. https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/eoepespecificodetrastornosgeneralizadosdeldesarrollo/wp-content/uploads/sites/696/2022/02/fundamentos-y-aplicacion-del-metodo-teacc_h-en-la-intervencion-dirigida-a-tea.pdf
- American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed. Washington DC: American Psychiatric Publishing; 2013.
- Artigas-Pallares, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. DOI: <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Asperger, H. (1944). Die Autistischen psychopathen in kindesalter. *Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten*, 117(1), 76-136.
- autista: Detención precoz, herramientas de cribado. *Revista Pediatría de Atención*
- Baron-Cohen S, Leslie AM, Frith U. Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*. 1985 Oct;21(1):37-46. DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)

- Benton, L., y Johnson, H. (2014). Structured approaches to participatory design for children: can targeting the needs of children with autism provide benefits for a broader child population? *Instructional Science*, 42(1), 47-65. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9297-y>
- Bonilla, M-Fo. y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Precop Sociedad Colombiana de Pediatría*, 15, 19-29. <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- Caballo V. *Manual de técnicas de terapia y modificación de la conducta*. Madrid: Siglo XXI; 1992.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6° Edición). Madrid: Siglo XXI. <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/manual-de-evaluacion-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-vicente-e-caballo.pdf>
- Calderón, L., Congote, C., Richaard, S., Sierra, S., y Vélez, C. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 5(1), 77-90.
- Claudia, V.R. (2019). Autismo. *Aspectos genéticos y biológicos*. Sección de Genética Médica, Hospital de Niños Dr. Ricardo Gutiérrez, 79, 16-21. <http://www.medicinabuenosaires.com/PMID/30776274.pdf>
- DECRETO 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid.*
- DECRETO 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria.*
- Díaz, A., & Hernández, R. (2015). *Constructivismo y aprendizaje significativo*.
- DSM-5. (APA, 2014.) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos*. 5a ed. Editorial. Médica Panamericana.
- Fernández Ballesteros, R. (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma*. Blackwell publishing.

- Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo: Historia y clasificaciones. *Salud mental*, 35(3), 257-261.
- Gil Rodríguez, F., León Rubio, J. y Jarana Expósito, L. (Eds) (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Pirámide.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R.P., Gershaw, J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Martínez Roca.
- Gutiérrez, M., y Parra, J. S. O. (2008). Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 13(1), 1-19. <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/4046/3900>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. *Abt Associates*.
- Hervás, A., Balmaña, N. y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, 21(2), 92-108.
- Higashida, N. (2013). *The reason I jump: One boy's voice from the silence of autism*. Hachette UK.
- Holst, I.C., Galicia, Y., Gómez Veytia, G. y Degante, A. (2017). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(2), 22-29. <https://www.medigraphic.com/pdfs/vertientes/vre-2017/vre172c.pdf>
<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>
- Ibarra, A. (2021). Transformaciones de la adolescencia a través de la expresión corporal en el trastorno del espectro autista. *Revista Psicomotricidad: movimiento y emoción*, 7. <https://www.cies-revistas.mx/index.php/Psicomotricidad/article/view/187>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Lacunza, A. B., & de González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

- Lisbeth, L., Moo-Rivas, C.D., Meléndez-Bautista, E., Magriñá-Lizana, J.S. y Méndez-Domínduez, N-I. (2017). Revisión del trastorno del espectro autista: actualización del diagnóstico y tratamiento. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 18(5), 31-45. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2017/rmn175d.pdf>
- Monjas, M.I. y González, B.d.l.P. (2000). Las habilidades sociales en el currículo. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*.
- NasoudiGharehBolagh, Hadi Zahednezhad, SanazVosoughiIlkhch. (2013). The Effectiveness of Treatment- Education Methods in Children. Elsevier, 5.
- ORDEN 130/2023, de 23 de enero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid.
- Ozonoff S, Pennington BF, Rogers SJ. Déficits de la función ejecutiva en individuos autistas de alto funcionamiento: relación con la teoría de la mente. *Psiquiatría infantil*. 1991 Nov;32(7):1081-105. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x>
- Primaria; 11 (17), s381-s397.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Rojas, Valeria, Rivera, Andrea, & Nilo, Nelson. (2019). Actualización en diagnóstico e intervención temprana del Trastorno del Espectro Autista. *Revista chilena de pediatría*, 90(5), 478-484. DOI: <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v90i5.1294>
- Ruiz-Lázaro, P.M., Posada, M. & Hijano, F. (2009). Trastornos del espectro
- Santos, F., R. (2016). *Guía de intervención logopédica en los Trastornos del Espectro del Autismo*. Síntesis.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M., I., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del psicólogo*, 39(1), 40- 50. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/778/77854690005/index.html>

Schaffer, R. (1990). El desarrollo de la competencia interactiva en la infancia. En A. Palmonari y P. Ricci. (Dir.). *Aspectos cognitivos de la socialización en la edad evolutiva* (pp. 37-48). Buenos Aires: Nueva Visión.

Varela-González, D. M., Ruiz-García, M., & Vela-Amieva, M. (2011). Conceptos actuales sobre la etiología del autismo. *Acta pediátrica de México*, 32(4), 213-222. DOI: <https://doi.org/10.18233/APM32No4pp213-222>

7. WEBGRAFÍA

Asperger para asperger. (31 de mayo de 2017). *Sucedan cosas asombrosas*

(*Entendiendo el autismo* [Archivo de vídeo]. YouTube:

<https://youtu.be/wex4aLnDZVw?si=5ltNX50nZG2elcap>

Gobierno de Aragón. (2023). Pictogramas, *ARASAAC*. Disponible en:

<https://arasaac.org/pictograms/search> (Acceso: mayo 2024).

M.^a Teresa Bartolomé Hernández. (1 de abril de 2014). *¡Buenos días!* [Archivo de

vídeo] YouTube: https://youtu.be/nsCyC9XpIew?si=gs2skX_U1qZ_i2Il

CANVA. (s.f.). CANVA. Recuperado de <https://www.canva.com>

Pinterest. (15 de abril de 2024). <https://www.pinterest.es>

8. ANEXOS

Los anexos están organizados según el número de la sesión, y más específicamente según la actividad dentro de cada sesión.

Anexo 1.1. Póster de bienvenida

Fuente: Creación propia mediante pictogramas de ARASAAC.

<https://arasaac.org/pictograms/search>



Anexo 1.2. Letra de la canción con pictogramas

Fuente: ARASAAC. <https://arasaac.org>

https://static.arasaac.org/materials/3956/cancion_buenos_dias_pictos.pdf



Autor pictogramas: Sergio Palao. Origen: ARASAAC (<http://www.arasaac.org/>). Licencia: CC-BY-NC-SA.

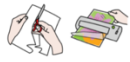
Autor pictogramas: Sergio Palao. Origen: ARASAAC (<http://www.arasaac.org/>). Licencia: CC-BY-NC-SA.

Anexo 1.3. Ficha del proceso de saludo.

Fuente: ARASAAC. <https://arasaac.org/materials/search>

https://static.arasaac.org/materials/124/es/ES_saludar_buenos_dias_tardes_noches.pdf

Aprendemos a saludar con Buenos días Buenas tardes y Buenas noches

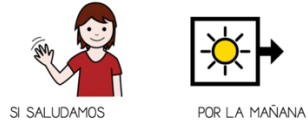


Recorta y plastifica las tarjetas:



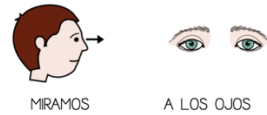
YO SALUDO

POR LA MAÑANA



SI SALUDAMOS

POR LA MAÑANA



MIRAMOS

A LOS OJOS



SONREIMOS

Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: ARASAAC <http://arasaac.org/> Licencia: CC BY-NC. Autora: Amaya Padilla Collado Traducción: Richard Trap

Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: ARASAAC <http://arasaac.org/> Licencia: CC BY-NC. Autora: Amaya Padilla Collado Traducción: Richard Trap



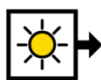
Y DECIMOS



HOLA



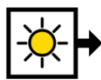
¡BUENOS DÍAS!



POR LA MAÑANA



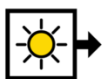
ME DESPIERTO



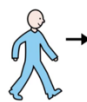
POR LA MAÑANA



DESAYUNO



POR LA MAÑANA



VOY

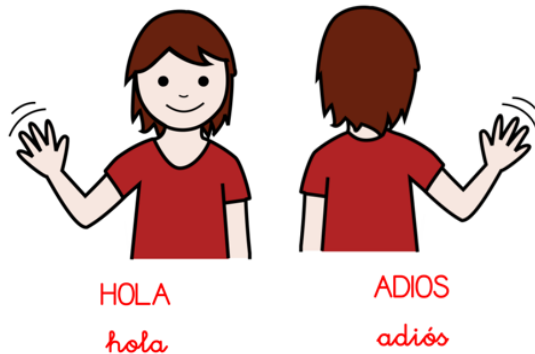


AL COLEGIO

Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: ARASAAC <http://arasaac.org/> Licencia: CC BY-NC. Autora: Amaya Padilla Collado Traducción: Richard Trap

Anexo 2. Secuencia de saludo.

Fuente: ARASAAC. <https://arasaac.org/materials/search>
https://static.arasaac.org/materials/124/es/ES_saludar_despedirse.pdf



SITUACIÓN 1

- Erik llega al colegio
- Ve a su profesora
- La saluda:
- La mira a los ojos
- Sonríe
- Dice, ¡hola!
- Y levanta la mano

- Cada vez que nombramos uno de los pasos de la secuencia de saludo le mostraremos al niño el pictograma correspondiente o le haremos el gesto para apoyar visualmente lo que decimos.
- En una segunda sesión que volvamos a mostrarle la misma viñeta le pediremos a él que nos diga, nos muestre los pictogramas o nos haga los gestos recordando la secuencia del saludo.
- En último lugar trabajaremos cuál sería la respuesta que debería dar la maestra ante el saludo de Erik y volveremos a mostrar la secuencia completa del saludo pero esta vez realizado por su profesora.

Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC <http://catedu.es/arasaac/>

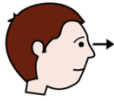
Licencia: CC (BY-NC) Autora: Amaya Padilla Collado <http://garachicoenclave.blogspot.com/>



YO SALUDO



Cuando entramos en un lugar donde hay una o más personas



miramos a los ojos



sonreímos



Y decimos ¡Hola!



También podemos levantar la mano y moverla como señal de saludo.



Recuerda, cuando llegamos a un lugar donde hay personas las miramos a los ojos, sonreímos, decimos ¡Hola! Y levantamos la mano para saludar.



YO



ME DESPIDO



Si conoces a la persona que vas a saludar y la quieres o te cae muy bien la saludamos además



Cuando salimos de un lugar donde hay una o más personas



con un beso



O con un abrazo



miramos a los ojos



sonreímos

Anexo 3. Fábrica de cuentos.

Fuente: Pinterest. <https://www.pinterest.es/pin/1688918594618290/>



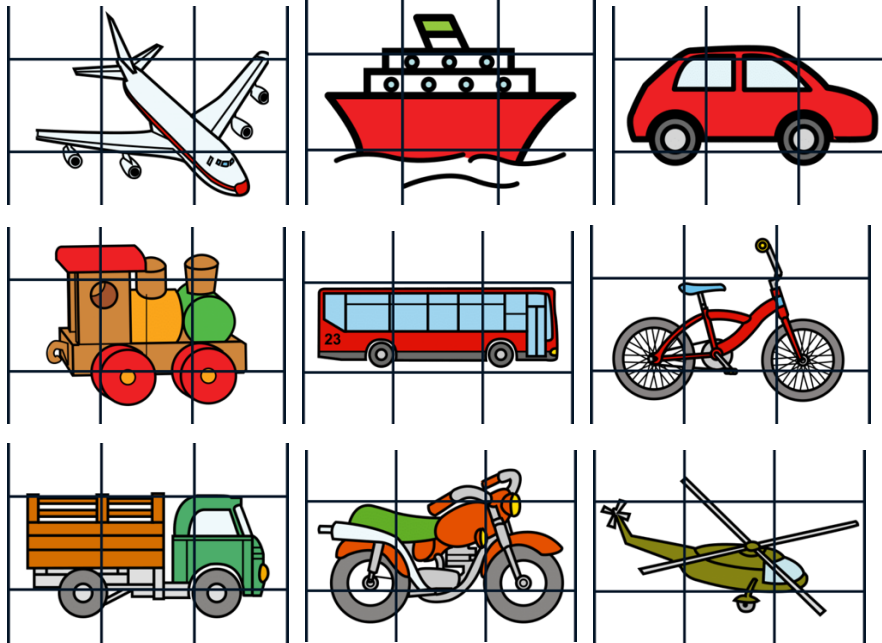
Anexo 4.1. Cartas de medios de transporte.

Fuente: Creación propia mediante CANVA. <https://www.canva.com>



Anexo 4.2. Puzle de transportes.

Fuente: Creación propia mediante CANVA. <https://www.canva.com>



Anexo 5. Cajas clasificadoras de medios de transporte.

Fuente: Pinterest. <https://www.pinterest.es/pin/124623114681166266/>



Anexo 6.1. Ficha “si yo fuera”.

Fuente: Creación propia mediante CANVA. <https://www.canva.com/>

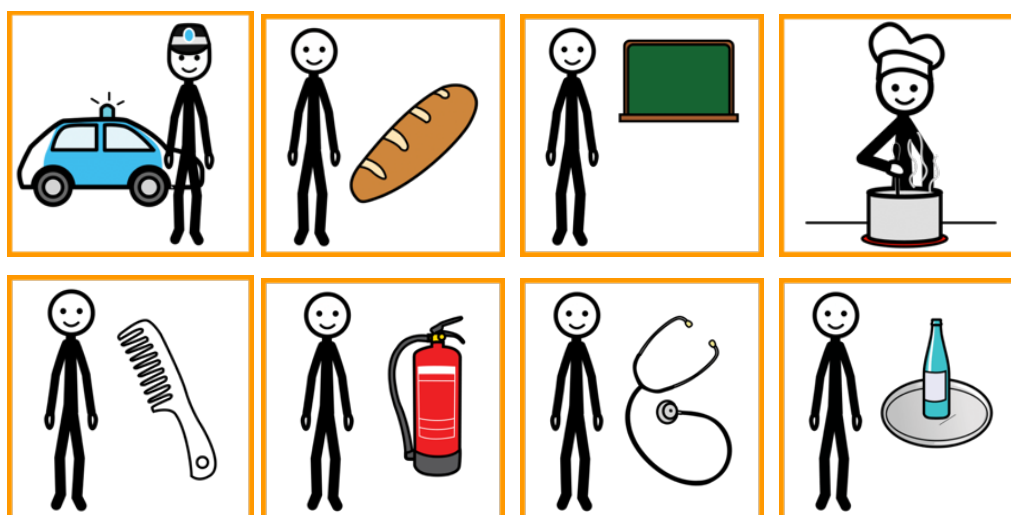

SI YO FUERA...

SERÍA...


PORQUE ME GUSTA...

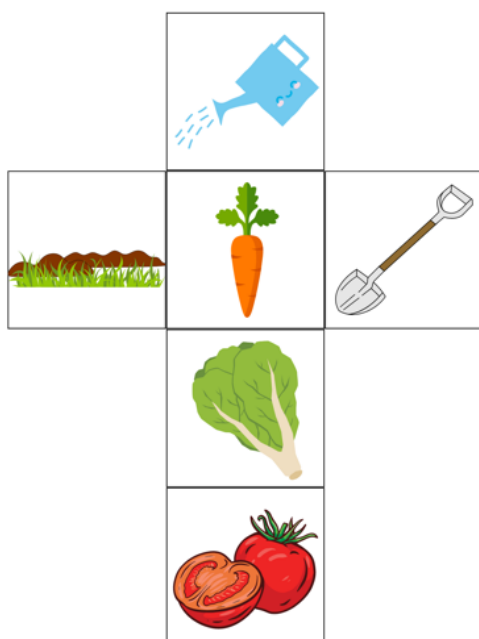
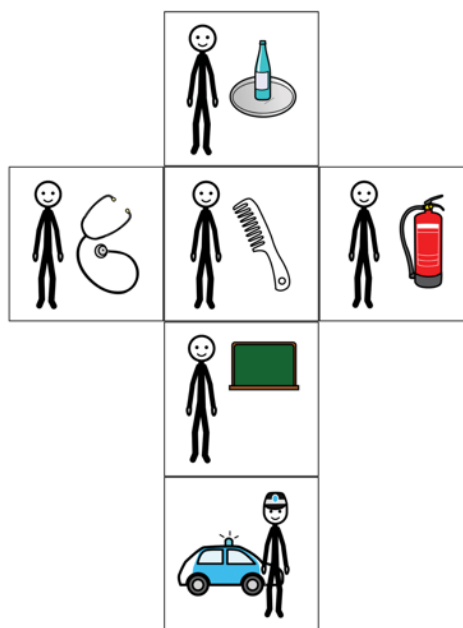
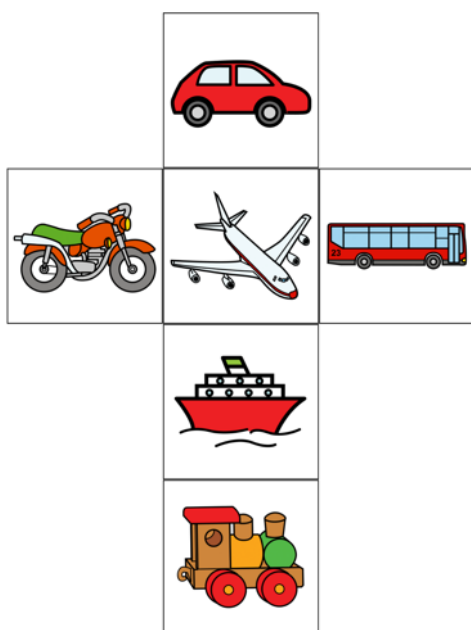
Anexo 6.2. Pictogramas de las profesiones.

Fuente: ARASAAC. <https://arasaac.org/pictograms/search>



Anexo 6.3. Juego de dados.

Fuente: Creación propia mediante CANVA. <https://www.canva.com/>



Anexo 8. Pasaporte viajero.

Fuente: Creación propia mediante CANVA. <https://www.canva.com/>

UNIÓN EUROPEA

ESPAÑA



PASAPORTE



FOTO



NOMBRE

NACIMIENTO

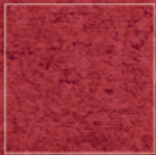
QUIERO VIAJAR A..

PEGATINA TRANSPORTE

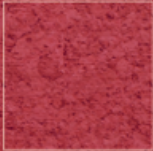
TAXI



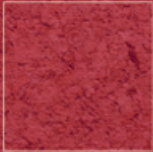
AUTOBÚS



AVIÓN

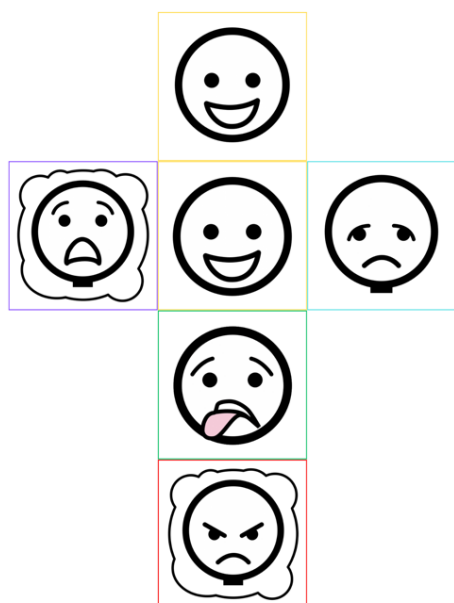


TREN



Anexo 9.1. Dado de las emociones.

Fuente: Fuente: Creación propia mediante CANVA. <https://www.canva.com/>



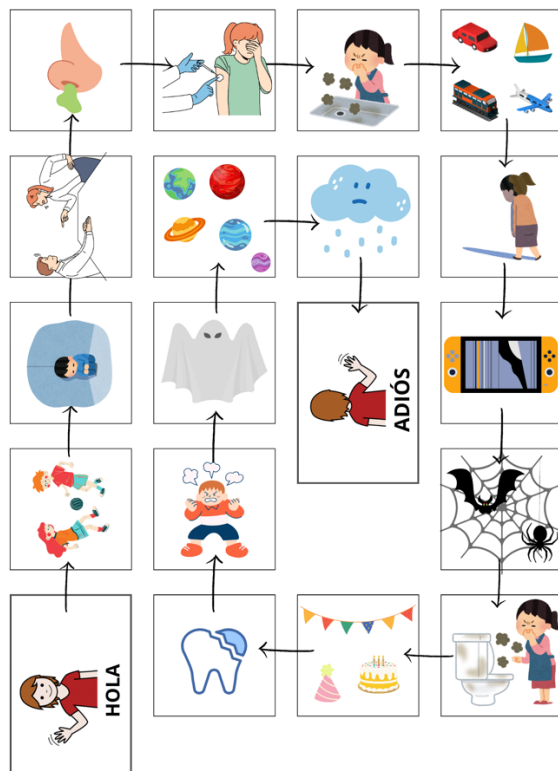
Anexo 9.2. Ficha situaciones emocionales.

Fuente: Creación propia mediante CANVA. <https://www.canva.com/>



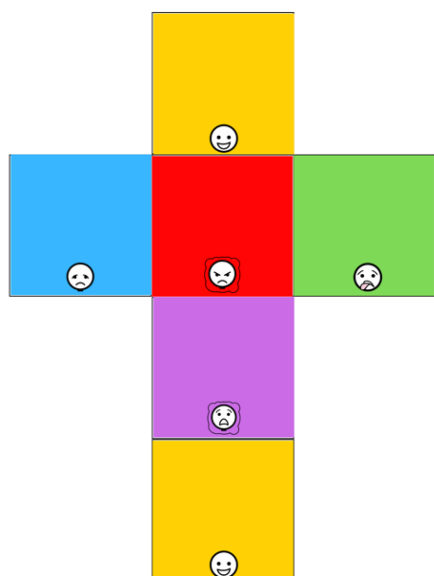
Anexo 11.1. Tablero emocional.

Fuente: Creación propia mediante CANVA. <https://www.canva.com/>



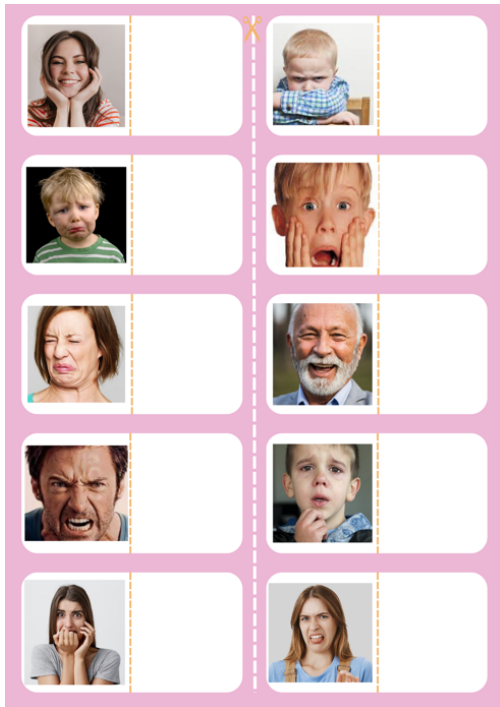
Anexo 11.2. dado de colores.

Fuente: Creación propia mediante CANVA. <https://www.canva.com/>



Anexo 13.1. Dominó de las emociones.

Fuente: Creación propia mediante CANVA. <https://www.canva.com/>



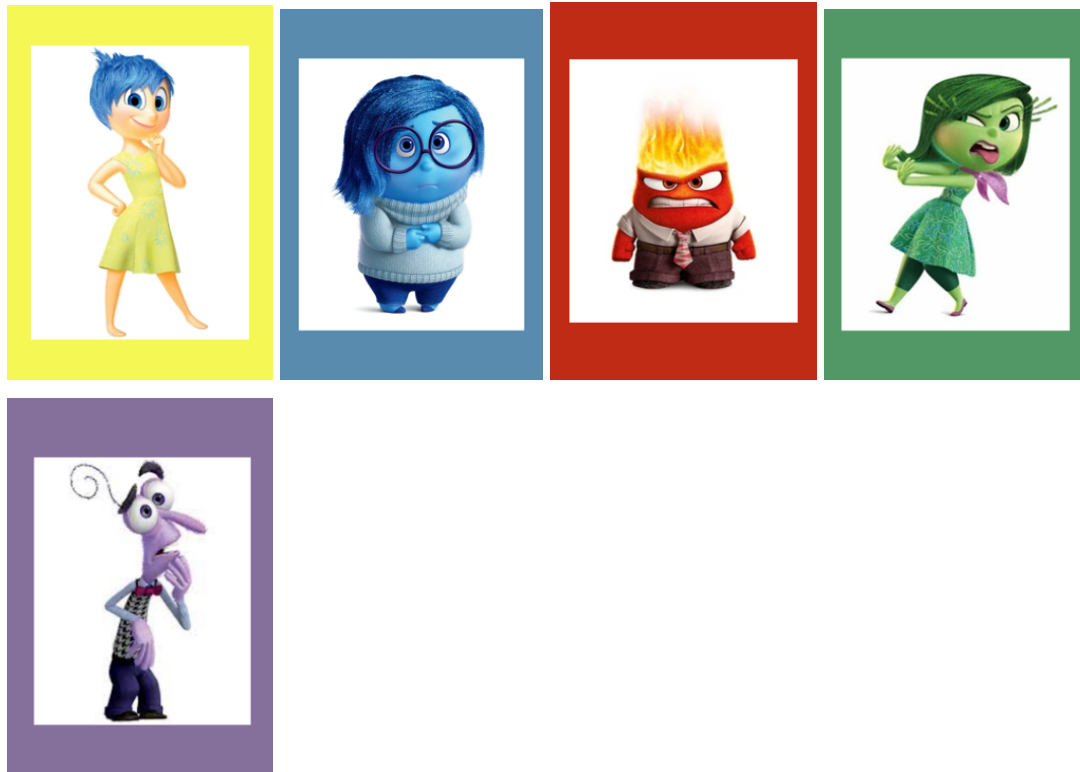
Anexo 11.3. Semáforo de las emociones.

Fuente: Creación propia mediante CANVA. <https://www.canva.com/>



Anexo 13.2. Tarjetas de las emociones.

Fuente: Creación propia mediante CANVA. <https://www.canva.com/>



Anexo 13.3. Cuento de las emociones.

Fuente: Creación propia mediante CANVA. <https://www.canva.com/>





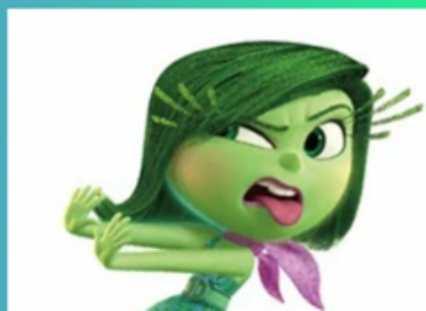
Yo, ALEGRÍA, soy la esencia de la felicidad. Ilumino la vida de las personas con mis risas. Tengo una misión: pintar sonrisas y arcoíris, contagiar mi energía y entusiasmo.

Yo, TRISTEZA, soy la esencia del dolor. Camino entre ruinas regalando lágrimas a la gente. Soy la sombra que apaga la luz de tus días. Me permito llorar y sufrir cuando el día se líe.



Yo, MIEDO, soy la esencia del terror. Recorro la vida siempre con precaución para evitar tragedias. Evito las situaciones peligrosas y me protejo a todas horas. El temblor es mi pasión.

Yo, ASCO, soy la esencia misma del rechazo. Provoco repulsión con cada paso y me resisto a todo lo malo. Donde quiera que vaya desprendo una tóxica mancha.



Yo, IRA, soy la esencia del fuego ardiente.

La rabia, el descontrol y los gritos son mi deseo.

La furia y la destrucción se apoderan de mí cuando pienso que algo no está bien o cuando algo no sale como quiero.



TODOS JUNTOS CAMINAMOS
HACIA EL MISMO LUGAR

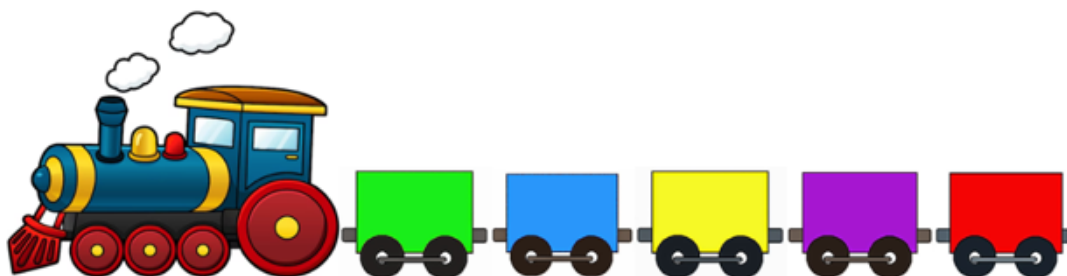


¡VIVIENDO SIEMPRE CON
INTENSIDAD!

Anexo 14. Póster gigante del tren de las emociones.

Fuente: Creación propia mediante CANVA. <https://www.canva.com/>

PASAJEROS AL TREN



Anexo 15.1. Cartel vacío del Sistema Solar.

Fuente: Creación propia mediante CANVA. <https://www.canva.com/>



Anexo 15.2. Tiras de regulación de conducta.

Fuente: ARASAAC. <https://arasaac.org/materials/search>

<https://arasaac.org/materials/es/4739>

