

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Programa de intervención en Aula Enclave: adaptación para una niña con TEA.

Presentado por:

Paula Rodríguez Pérez

Dirigido por:

Carolina Pinazo Clapes y María Dolors Miquel Abril

CURSO ACADÉMICO

2024/2025

Resumen

El Trastorno del Espectro Autista de grado 3 se caracteriza por una afectación severa en la comunicación, la interacción social y la flexibilidad conductual, lo que puede dificultar la adaptación del alumnado en entornos escolares ordinarios. Estas necesidades influyen en el desarrollo del lenguaje funcional, la autonomía y la socialización, aspectos fundamentales en la etapa infantil. El objetivo de este Trabajo Final de Máster es diseñar un programa de intervención educativa para una niña de cuatro años diagnosticada de Trastorno del Espectro Autista de grado 3, que se incorpora tardíamente al Aula Enclave Infantil en un centro público de Tenerife. La propuesta se basa en un enfoque inclusivo y activo, fundamentado en el Aprendizaje Basado en Proyectos, los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y metodologías activas como Montessori, Reggio Emilia y el Programa de Tratamiento y Educación para Niños con Autismo. La propuesta incluye actividades individuales, en pequeño y en gran grupo, con materiales manipulativos, apoyos visuales, Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación y estrategias multisensoriales, con el fin de favorecer la motivación, la comunicación funcional, la autonomía y la participación activa. Si bien la propuesta no ha sido implementada, el trabajo establece un modelo de intervención flexible y fundamentado en la evidencia, que demuestra la relevancia de la atención temprana, la organización estructurada de espacios y rutinas, y el uso de apoyos visuales y tecnológicos para promover la inclusión y el aprendizaje funcional. En conclusión, este trabajo aporta un marco teórico y práctico que refuerza el compromiso con la educación inclusiva, proponiendo intervenciones flexibles y contextualizadas que sirvan de referencia en contextos educativos equivalentes y contribuyan a una educación más equitativa y respetuosa con la diversidad.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, Atención Temprana, Metodologías Activas, Intervención y Aulas Enclave.

Abstract

Autism Spectrum Disorder Level 3 is characterized by severe difficulties in communication, social interaction and behavioral flexibility, which can hinder students' adaptation to mainstream school environments. These needs affect the development of functional language, autonomy and socialization, which are essential in early childhood. The aim of this Master's Thesis is to design an educational intervention program for a four-year-old girl diagnosed with Autism Spectrum Disorder, Level 3, who is incorporated late into an Aula Enclave Infantil (specialized support classroom in early childhood education) at a public school in Tenerife. The proposal is based on an inclusive and active approach, grounded in Project-Based Learning, the principles of Universal Design for Learning and active methodologies such as Montessori, Reggio Emilia and Treatment and Education of Autistic. The program includes individual, small-group and whole-group activities, with manipulative materials, visual supports, Augmentative and Alternative Communication systems and multisensory strategies, in order to foster motivation, functional communication, autonomy and active participation. Although the proposal has not been implemented, this thesis establishes a flexible, evidence-based intervention model that demonstrates the relevance of early intervention, the structured organization of spaces and routines and the use of visual and technological supports to promote inclusion and functional learning. In conclusion, this work provides a theoretical and practical framework that reinforces the commitment to inclusive education, proposing flexible and contextualized interventions that may serve as a reference in equivalent educational contexts and contribute to a more equitable and diversity-respectful education.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Early Intervention, Active Methodologies, Educational Intervention and Specialized Support Classroom (Aula Enclave).

Índice de contenidos

1. INTRODUCCIÓN	10
1.1. Justificación	10
1.2. Problema y finalidad	12
1.3. Objetivos del TFM	13
1.4. Presentación de capítulos	14
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1. TEA	15
2.2. AT	18
2.3. Respuestas Educativas Inclusivas para el alumnado con TEA en AT	19
2.4. Metodologías para la inclusión en AEI	21
3. MARCO NORMATIVO ESPAÑOL Y ESPECÍFICO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS	26
3.1. Marco normativo español	26
3.2. Marco normativo específico de la Comunidad Autónoma de Canarias	27
4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	28
4.1. Objetivos de la intervención	28
4.2. Contextualización y destinatarios	29
4.3. Contenidos básicos	31
4.4. Competencias	32
4.5. Metodología	32
4.6. Infraestructura, recursos y materiales	33
4.7. Evaluación	35
4.8. Temporalización	36
4.9. Sesiones de trabajo	37
4.10. Fundamentación de la innovación	49

5. CONCLUSIONES.....	51
6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN	54
6.1. Limitaciones.....	54
6.2. Futuras líneas de intervención	55
7. REFERENCIAS	57
8. ANEXO	65
8.1. Anexo I. Relación entre las áreas de conocimiento, saberes básicos y actividades del diseño de intervención	65
8.2. Anexo II. Relación entre áreas de conocimiento, competencias específicas, competencias claves y actividades del diseño de intervención.....	69
8.3. Anexo III. Rúbrica 1 “Crecimiento en armonía”	71
8.4. Anexo IV. Rúbrica 2 “Descubrimiento y exploración del entorno”	72
8.5. Anexo V. Rúbrica 3 “Comunicación y representación de la realidad”.....	73

Índice de figuras

Figura 1. *Cronograma de las actividades* 37

Figura 2. *Cronograma de evaluación*..... 37

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Niveles de gravedad del TEA</i>	16
Tabla 2. <i>Modalidades de escolarización</i>	20
Tabla 3. <i>Necesidades educativas y fortalezas de Sofía</i>	30
Tabla 4. <i>Competencias claves del 1er ciclo de Educación Infantil (0-3 años)</i>	32
Tabla 5. <i>Rutina de entrada al centro y aula</i>	38
Tabla 6. <i>Inicio de jornada: Asamblea</i>	39
Tabla 7. <i>Bits de inteligencia: “Descubrimos la granja”.....</i>	40
Tabla 8. <i>Rutina de desayuno.....</i>	41
Tabla 9. <i>Recreos dinámicos.....</i>	42
Tabla 10. <i>Tiempo de relajación.....</i>	43
Tabla 11. <i>Taller sensorial y manipulativo.....</i>	44
Tabla 12. <i>Emparejamos animales de la granja</i>	45
Tabla 13. <i>Del campo a la granja: actividad motriz</i>	46
Tabla 14. <i>Puzle de animales</i>	47
Tabla 15. <i>Juego libre estructurado.....</i>	48

Listado de siglas

ABP: Aprendizaje Basado en Proyectos

ACNEAE: Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

AE: Aula Enclave

AEI: Aula Enclave Infantil

AT: Atención Temprana

CE: Competencias Específicas*

CIE-11: Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud, 11^a edición.

DUA: Diseño Universal de Aprendizaje

DSM-5-TR: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 5^a edición texto revisado

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOMLOE: Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación

ME: Materiales Educativos*

TEACCH: Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children.

NEAE: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

NEE: Necesidades Educativas Especiales

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

OE: Objetivos Específicos*

SAAC: Sistemas Aumentativos y Alternativos de comunicación

SB: Saberes Básicos*

TEA: Trastorno del Espectro Autista

TFM: Trabajo Fin de Máster

Nota. Las siglas marcadas con asterisco (*) se han utilizado de manera operativa en las fichas de las sesiones de trabajo.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo Final de Máster (TFM), se diseña un programa de intervención para una niña de cuatro años con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) de grado 3. La alumna se incorpora al curso escolar de forma tardía, al inicio del segundo trimestre, en modalidad específica, concretamente, en un Aula Enclave Infantil (AEI). Esta se encuentra ubicada en un centro público en el municipio de La Laguna, en la isla de Tenerife, perteneciente a la Comunidad Autónoma de Canarias.

En base a estos datos, se considera necesario diseñar un programa de intervención que favorezca la adaptación de la niña, debido al retraso en la incorporación al sistema educativo y a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que presenta. En este programa se propone establecer rutinas, secuenciación y anticipación de tareas, así como incorporar apoyos y recursos especializados, todo ello adaptado a las capacidades y necesidades de la alumna, con el objetivo de favorecer su integración en el aula y su bienestar emocional.

1.1. Justificación

El diseño de intervención para una niña con diagnóstico de TEA (grado 3), que inicia su escolarización en AEI, se puede justificar tanto desde el punto de vista legal como desde la investigación.

El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de la Organización de las Naciones Unidas (2006), defiende el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad. Para ello, todos los países que la ratifican, como España, deben favorecer un entorno inclusivo, donde prime la igualdad de oportunidades para desarrollar sus aptitudes.

España pertenece a este conjunto y en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se reconoce por primera vez, en el artículo 71, el derecho de todos/as

los/as niños/as, incluidos aquellos que presentaban Necesidades Educativas Especiales (NEE), a recibir una educación gratuita, inclusiva, individualizada y de calidad.

Además, el Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias (en adelante Decreto 25/2018), defiende el derecho de las personas con diversidad funcional a integrarse plenamente en la sociedad. Y, por tanto, optar a una educación inclusiva y personalizada.

Desde el punto de vista investigador, existen organismos internacionales y diversos estudios que avalan la importancia de una intervención temprana y adaptada a las necesidades. La Organización Mundial de la Salud (2023), defiende que la intervención en los primeros años de vida favorece la adquisición de habilidades comunicativas, cognitivas y sociales.

Para lograrlo, se cuenta con diversas metodologías, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), fundamental para promover una educación inclusiva y participativa, así como para mejorar la socialización de todo el alumnado (Corrales y Rodríguez, 2024).

En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030, estableciendo los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, 2022). Entre los más relevantes para este TFM destacan:

El ODS 3, “Salud y bienestar”, valida la necesidad de los diagnósticos tempranos y de una adecuada intervención, favoreciendo el bienestar emocional, social y cognitivo en la infancia (Merinero et al., 2023). El ODS 4, “Educación de calidad”, promueve el acceso igualitario a la educación, así como la ampliación y cualificación de los docentes, lo que resulta esencial en este diseño para identificar las competencias de una niña con

necesidades educativas especiales y las barreras presentes en el contexto, adaptando contenidos y estrategias para favorecer su presencia, participación y aprendizaje. La colaboración de los profesionales es clave para favorecer la educación inclusiva y de calidad (Sánchez, 2022). El ODS 10, “Reducción de las desigualdades”, reivindica la igualdad de derechos y oportunidades, sin importar su género, raza, etnia o diversidad, mientras que el ODS 17, “Alianzas para lograr los objetivos”, subraya la necesidad de crear alianzas entre la escuela, la familia, los servicios sanitarios y la comunidad, con el fin de asegurar una inclusión real del alumnado (Sánchez, 2022).

1.2. Problema y finalidad

La atención educativa del alumnado con TEA en Educación Infantil, supone un gran reto y más cuando se tratan de casos con un alto grado de afectación. En Canarias, las AE dan respuesta al alumnado con NEE que requieren “adaptaciones que se aparten significativamente del currículo en la mayor parte o en todas las áreas o materias, y que precisan de la utilización de recursos extraordinarios” (Decreto 25/2018, art. 13, apdo. 4). Estas aulas presentan ratios reducidas, cuentan con profesorado especializado y recursos adaptados y están ubicadas en centros ordinarios, lo que favorece la participación del alumnado en las actividades organizadas en los centros (Decreto 25/2018). No obstante, estar escolarizado en un AE no garantiza una atención educativa adecuada, siendo fundamental diseñar una intervención personalizada que responda a las características de cada alumno/a.

Esta intervención se centra en una niña de cuatro años que se incorpora a un AEI en un centro público en el municipio de La Laguna (Tenerife). A los tres años, fue diagnosticada con TEA de grado 3 por la unidad de Atención Temprana (AT). Entre las necesidades detectadas se encuentran: la falta de lenguaje funcional, alta dependencia para realizar cualquier tipo de actividad (debiendo ser dirigida y supervisada constantemente),

poco interés por sus iguales y patrones de comportamiento o intereses repetitivos. Además, presenta una discapacidad visual (2,5 dioptrías en cada ojo), haciendo que necesite la utilización de gafas de manera continuada.

Por lo tanto, la finalidad de este TFM es diseñar un programa de intervención individualizado, funcional, coherente y basado en metodologías específicas y trabajo autónomo. Esta propuesta incorpora la estructuración del espacio y de las rutinas, apoyos visuales y Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), entre otras, con el objetivo de cubrir posibles lagunas de intervención en los primeros momentos de escolarización y, especialmente, en casos severos.

1.3. Objetivos del TFM

Atendiendo a la legislación vigente, la literatura consultada y los aspectos mencionados previamente, se plantea como objetivo general del TFM:

Diseñar una propuesta de intervención educativa que favorezca la inclusión, la equidad y una atención de calidad para una niña con TEA de grado 3, en AEI.

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

- Analizar los fundamentos teóricos y estudios recientes relacionados sobre la intervención educativa en alumnado con TEA de grado 3 en Educación Infantil.
- Identificar las necesidades educativas de una niña con TEA de grado 3 que se incorpora al Aula Enclave Infantil.
- Diseñar una propuesta de intervención basada en principios inclusivos y metodologías activas que favorezcan el desarrollo del lenguaje funcional, la autonomía y la socialización.
- Elaborar instrumentos de evaluación que permitan valorar la pertinencia y adecuación de la propuesta de intervención planteada.

1.4. Presentación de capítulos

El TFM se organiza en ocho capítulos que recogen el diseño y la propuesta de intervención. El primer capítulo corresponde a la introducción, la justificación y la finalidad del estudio. El segundo capítulo desarrolla el marco teórico, revisando conceptos clave sobre el TEA, la AT, las respuestas educativas y metodologías inclusivas en AEI. El tercer capítulo expone el marco normativo en España y en la Comunidad Autónoma de Canarias que respalda el diseño. En el cuarto capítulo se describe la propuesta, incluyendo los objetivos específicos, la contextualización, los recursos, las metodologías y los criterios de evaluación. El quinto capítulo recoge las conclusiones, mientras que el sexto capítulo presenta las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación. El séptimo capítulo reúne las referencias bibliográficas utilizadas y finalmente, el octavo capítulo incorpora los anexos con la documentación complementaria.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. TEA

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que se produce en las primeras etapas del desarrollo, observándose síntomas antes de los seis años y produciendo limitaciones en el desarrollo personal, social, académico u ocupacional (Asociación Americana de Psiquiatría, 2022).

El trastorno del espectro autista se caracteriza por déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social en múltiples contextos, incluidos los déficits de la reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales usados para la interacción social y las habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones. Además de los déficits de la comunicación social, el diagnóstico del trastorno del espectro autista requiere la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades de tipo restrictivo o repetitivo (Asociación Americana de Psiquiatría, 2022, p. 31).

Los síntomas del TEA no solo implican retraso en habilidades; también pueden presentar capacidades que aparecen en exceso, como irritabilidad extrema o movimientos repetitivos. Por ello, en el diagnóstico actual se especifican de manera detallada las características clínicas que presenta cada persona: deficiencia intelectual, deterioro del lenguaje, presencia de otro trastorno del neurodesarrollo, psicológico, comportamental o afección médica/genética/ambiental/adquirida. Así como la edad en la que apareció la preocupación, la gravedad de los síntomas o si ha habido pérdida de aprendizajes (Asociación Americana de Psiquiatría, 2022).

En la Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud, undécima edición (CIE-11), el TEA se encuentra dentro de los “Trastornos mentales, del comportamiento y del neurodesarrollo”. Dentro de esta categoría, se

encuentra el subapartado 6A02, “Trastorno del espectro autista”, donde se especifica la ausencia o presencia de discapacidad intelectual, la gravedad de la deficiencia en el lenguaje, entre otros aspectos (Organización Mundial de la Salud, 2019).

En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición, texto revisado (DSM-5-TR), se clasifica el TEA en tres niveles de gravedad según el grado de apoyo requerido por la persona, especialmente en la comunicación social y en los patrones de comportamiento restringidos y repetitivos. Estos niveles pueden variar en el tiempo y en función del contexto (Asociación Americana de Psiquiatría, 2022).

En la tabla 1 se presentan cada uno de los grados:

Tabla 1

Niveles de gravedad del TEA

	Comunicación social	Patrones de comportamiento restringidos y repetitivos
Grado 1: “Necesita ayuda”	<p>Se aprecian dificultades en las interacciones sociales. Muestran poco interés.</p> <p>Muestran dificultades leves para iniciar conversaciones o establecer relaciones con otras personas.</p> <p>Ante el acercamiento social de otras personas, suelen dar respuestas inusuales o extrañas.</p>	<p>Inflexibilidad y rigidez leve en la conducta y comportamiento, independientemente del contexto en el que se encuentren.</p> <p>Muestran dificultades leves para cambiar de tareas o rutinas.</p> <p>Dificultades leves para organizar y planificar las actividades y tiempo, afectando su autonomía.</p>
Grado 2: “Necesita ayuda notable”	<p>Dificultades notables en la comunicación verbal y no verbal.</p> <p>Inicia pocas interacciones y ante el acercamiento de otras personas, da respuestas inusuales o limitadas, incluso con apoyos.</p>	<p>Inflexibilidad y rigidez notables en la conducta y ante los cambios, independientemente del contexto en el que se encuentren.</p> <p>Ansiedad y dificultad notable para cambiar de tareas o rutinas.</p>
Grado 3: “Necesita ayuda muy notable”	<p>Dificultades graves en la comunicación verbal y no verbal. Son limitadas, afectando gravemente a la interacción social.</p> <p>No muestra casi interés en las relaciones y ante el acercamiento de otras personas, responde mínimamente (en el caso de que lo haga).</p>	<p>Inflexibilidad y rigidez elevada en la conducta y comportamiento, afectando de manera significativa todos los aspectos de su vida.</p> <p>Ansiedad elevada y dificultad elevada para cambiar de tareas o rutinas.</p>

Nota. Adaptado de DSM-5-TR, por la Asociación Americana de Psiquiatría, 2022.

Actualmente, el TEA se aborda desde una perspectiva neurodivergente. Es decir, desde un enfoque basado en la inclusión, respeto y validación de las características y diferencias neurológicas humanas. Esto hace que cada persona perciba, se comunique y procese la información de forma variable, formando parte de su identidad. Estos aspectos no tienen por qué suponer un déficit o ser negativos, sino que, como sociedad, se debe aceptar y valorar la diversidad, adaptando los entornos educativos, sociales y laborales para que todas las capacidades puedan desarrollarse por igual (Rodríguez, 2024).

El TEA presenta una etiología compleja y multifactorial. Es decir, no hay una causa única, sino una combinación de factores genéticos, neurológicos y ambientales (Williams y La Salle, 2022). Asimismo, suelen tener comorbilidad con otras condiciones, como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), con el Trastorno del Desarrollo de la Coordinación, dificultades específicas de aprendizaje (como lenguaje y cálculo), trastorno de ansiedad y trastornos depresivos. Estos dos últimos pueden manifestarse con alteraciones en el comportamiento, el sueño y la alimentación (Asociación Americana de Psiquiatría, 2022).

La Organización Mundial de la Salud (2013) señala que “uno de cada 100 niños tiene autismo”. En España, en el curso 2011-2012 habían escolarizados 19.023 alumnos/as con diagnóstico de TEA, mientras que en 2022-2023, ha aumentado a 78.063 estudiantes, apreciándose un incremento de más del 300% en los últimos años. Además, analizando la distribución de diagnósticos por modalidad de escolarización, hay 53.251 alumnos/as en centros ordinarios y 5.789 alumnos/as en centros de educación especial (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023, citado en Autismo España, 2024).

En la Comunidad Autónoma de Canarias, el TEA representa el 13% de niños/as con NEE. Durante el curso 2022-2023 había matriculados 3.005 alumnos con TEA. De estos, 808 estudiantes acudían a centros de educación especial y unidades específicas,

mientras que 2.197 niños/as asistían a Centros Ordinarios (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023). Estos datos provienen de una tabla generada a partir de filtros específicos aplicados en la base de datos del Ministerio.

Dicha información pone de manifiesto la importancia de promover y facilitar más recursos educativos específicos, como las AE, para dar una respuesta lo más adecuada posible a las necesidades del alumnado.

2.2. AT

La AT es:

“el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2005, p.12).

La evolución de todos los infantes está relacionada con la maduración del sistema nervioso y cognitivo. En el caso de que haya algún factor genético o ambiental que repercuta en alguno de estos procesos, puede afectar a su desarrollo posterior. No obstante, el sistema nervioso presenta una gran plasticidad, por lo que, con estimulación, puede recuperarse y funcionar adecuadamente. Estas intervenciones son llevadas a cabo por equipos inter e intradisciplinares (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2005).

La AT presenta grandes beneficios. En primer lugar, prevenir o evitar factores que puedan producir el desarrollo de posibles trastornos infantiles. En segundo lugar, detección y diagnóstico precoz de trastornos del desarrollo, para poder intervenir antes de que los síntomas se establezcan, incidiendo sobre la plasticidad del sistema nervioso y que la intervención sea más efectiva. Y, en tercer lugar, la intervención hacia los/as niños/as y su

familia, con el objetivo de mejorar su desarrollo. Es competencia de los servicios sanitarios, sociales y educativos, llevar a cabo estos aspectos (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2005).

En este sentido, la AT se convierte en una herramienta especialmente relevante para identificar precozmente las necesidades del alumnado con TEA y facilitar una escolarización inclusiva desde las etapas iniciales del sistema educativo. Además, favorece la adquisición del lenguaje, la socialización y la autonomía desde edades tempranas, constituyendo un factor protector para la futura inclusión escolar (Papaefstathiou et al., 2021).

Diversos estudios aprecian avances en el desarrollo infantil cuando reciben intervención desde edades tempranas. Señalan mejoras en habilidades sociales y comunicativas, con una mayor atención conjunta, un aumento de vocabulario y del lenguaje, así como el inicio de relaciones de manera más espontánea (Papaefstathiou et al., 2021).

Además, se favorece el desarrollo del juego funcional y simbólico, una mayor comprensión de las rutinas diarias (facilitando la inclusión de los niños/as en actividades familiares) y una mayor predisposición a desarrollar juegos compartidos, esenciales para su integración social (Ibanez et al., 2018, citado por Papaefstathiou et al., 2021).

2.3. Respuestas Educativas Inclusivas para el alumnado con TEA en AT

Dado que la detección e intervención temprana influyen directamente en la trayectoria educativa del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), es imprescindible conocer y comprender las distintas modalidades de escolarización que ofrece el sistema educativo. Cada Comunidad Autónoma establece su propia normativa, adaptada a partir de lo dispuesto en la normativa estatal. De esa manera, es posible ajustarse mejor a las necesidades de su población y gestionar los recursos y servicios que tienen a su alcance.

A continuación, en la tabla 2, se especifican y describen cada una de ellas:

Tabla 2

Modalidades de escolarización

Modalidad ordinaria <ul style="list-style-type: none"> Apoyo dentro del aula ordinaria: se realizan adaptaciones curriculares no significativas, haciendo uso de materiales específicos. Apoyo fuera del aula ordinaria: atención individualizada o en pequeño grupo, algunas horas semanales, trabajando con los profesionales especialistas, aspectos concretos del currículo. 	<p>El ACNEAE será escolarizado preferentemente en centros ordinarios, recibiendo los apoyos o los recursos que necesitan tanto dentro como fuera del aula</p>	
Modalidad específica	<p>Centros ordinarios de atención educativa preferente</p>	<p>Centros escolares de Educación Infantil, Primaria o Secundaria. Dan respuesta, de manera excepcional, al alumnado con discapacidades sensoriales (auditivas o motrices), personalizando los recursos profesionales y materiales, a sus necesidades.</p>
<p>Son temporales y se deben hacer inspecciones periódicas para intentar incorporar al alumnado a centros y aulas ordinarias.</p>	<p>AE</p>	<p>Clases ubicadas dentro de centros ordinarios. Dan respuesta educativa al ACNEAE que requieren adaptaciones curriculares significativas y que necesitan recursos específicos. Participan en las actividades realizadas por el resto del alumnado del centro, favoreciendo su integración.</p>
Modalidad combinada	<p>Centros de Educación Especial</p>	<p>Centro escolar específico. Exclusivos para el alumnado con necesidades educativas concretas y especiales, que no pueden ser cubiertas por las aulas de atención preferente ni AE. Necesitan recursos excepcionales, mayor ayuda y supervisión. El alumnado puede permanecer hasta los veintiún años.</p>
<p>En casos excepcionales, el ACNEAE puede estar escolarizado tanto en centros ordinarios como en Centros de Educación Especial, participando en proyectos y actividades de ambos espacios. El objetivo es favorecer, de ese modo, su desarrollo e inclusión.</p>		

Nota. Elaboración propia a partir de la información recopilada del Decreto 25/2018.

El AE es un término específico de las islas Canarias que atiende al alumnado con NEE severas. En el resto de comunidades autónomas, su equivalente son las Unidades Específicas sustitutivas de un centro de Educación Especial. Están ubicadas dentro de un centro ordinario y requiere de un informe psicopedagógico previo para acceder (Decreto 25/2018).

Su funcionamiento incluye la presencia de profesionales especializados, como un tutor especialista en NEAE y un auxiliar, así como una ratio de mínimo tres y máximo cinco alumnos/as. Pueden acceder desde los tres hasta los veintiún años y se agrupan por edades, para poder adaptar el currículo educativo que le corresponda. A esto se le denomina “Concreciones Curriculares Adaptadas de Educación Infantil” (3-8 años) o “Concreciones Curriculares Adaptadas de Educación Primaria” (8-14 años) (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 2021).

Esta modalidad tiene una finalidad pedagógica, pues el alumnado participa en actividades del aula ordinaria u organizadas por el centro, mediante medidas de inclusión parcial, adaptadas al nivel competencial y al grado de autonomía que presenten, tales como recreos, talleres, festivales o determinadas clases (Orden de 10 de febrero de 2016, *Boletín Oficial de Canarias*, n.º 33). Además, la escolarización en estas aulas no es permanente, sino temporal, realizándose cada tres cursos escolares una revisión de las necesidades de los/as alumnos/as (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 2021).

La intervención educativa en el AE se basa en la evaluación psicopedagógica individualizada, que permite diseñar planes de apoyos específicos ajustados a las necesidades, capacidades y potencialidades de cada alumno/a que asiste.

2.4. Metodologías para la inclusión en AEI.

La inclusión educativa en AEI requiere de metodologías flexibles y adaptadas, capaces de favorecer la participación, la equidad y el desarrollo integral del alumnado.

El DUA es un enfoque pedagógico fundamental para atender la diversidad y promover una educación inclusiva. Busca diseñar entornos y programas educativos flexibles y accesibles, de manera que todo el alumnado, independientemente de sus capacidades o dificultades, pueda participar y aprender eficazmente. Este planteamiento

contribuye a reducir las barreras de aprendizaje y garantizar que los infantes accedan, participen y progresen en igualdad de condiciones. Además de favorecer la accesibilidad, el DUA incrementa la motivación y el compromiso de los/as niños/as, al ofrecer múltiples maneras de representar el contenido y de expresarse (visual, auditivo, táctil, entre otros). En el alumnado con TEA, pueden compensar las barreras derivadas de la comunicación, la interacción social o la flexibilidad cognitiva (Corrales y Rodríguez, 2024).

La implementación del DUA en el AEI refuerza la individualización curricular y contribuye a promover la autonomía, facilitando la participación activa en el proceso de aprendizaje. Además, la evidencia científica sugiere que su eficacia aumenta cuando se combina con metodologías activas que favorecen el aprendizaje sensorial, experimental y significativo. Estas pedagogías, como Montessori o Reggio Emilia, junto con el aprendizaje cooperativo, el uso de tecnologías educativas y los enfoques multisensoriales, permiten adaptar las experiencias de enseñanza a distintos ritmos de aprendizaje y promover una comprensión más profunda y duradera (Rao et al., 2021).

La metodología Montessori, desarrollada a principios del siglo XX por la médica y educadora que le dio nombre, se basa en respetar el ritmo, los intereses y las necesidades individuales de cada niño/a, facilitando el desarrollo de sus habilidades y potencialidades en un entorno que promueve la igualdad de oportunidades. Este enfoque, centrado en los infantes, favorece un ambiente inclusivo que respeta sus particularidades, utilizando materiales manipulativos y actividades diseñadas para fomentar la autonomía, la independencia, la exploración y el aprendizaje autodirigido (Di Blasi et al., 2025).

La metodología de Reggio Emilia se originó después de la Segunda Guerra Mundial por Loris Malaguzzi y un grupo de padres. Se caracteriza por su filosofía centrada en el respeto a la infancia y su derecho a participar activamente en su proceso de aprendizaje desde múltiples formas de expresión, conocidas como “los cien lenguajes”,

que incluyen diferentes expresiones artísticas, simbólicas y comunicativas. Los educadores actúan como facilitadores que promueven la exploración, la creatividad y la autonomía, creando espacios que valoran la diversidad y la neurodiversidad (Rebecchi, 2025).

En el contexto de la inclusión, especialmente en AEI, la integración del DUA con enfoques innovadores y participativos, garantiza el acceso al currículo de manera efectiva, desarrollando habilidades y capacidades en un entorno que responde a sus distintas necesidades y estilos de aprendizaje (Rao et al., 2021).

El “Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children” (Modelo TEACCH) se ha consolidado como una de las metodologías más relevantes y efectivas para la intervención educativa en entornos inclusivos. Se basa en la organización del entorno, la secuencia de tareas y el uso de apoyos visuales para mejorar la independencia. La planificación, la disposición del espacio y las actividades, permite que los/as niños/as con TEA puedan comprender mejor las instrucciones y las expectativas, facilitando su participación activa en el proceso de aprendizaje. Además, el modelo adapta las intervenciones a los intereses, las fortalezas y necesidades específicas, mejorando habilidades cognitivas, sociales y de comunicación (Noni et al., 2021).

Este método combina principios de psicología cognitiva, neuropsicología y teorías del desarrollo y del aprendizaje social, buscando no solo mejorar su rendimiento escolar, sino promover habilidades de la vida diaria e inclusión social. Para ello, se requiere la colaboración estrecha entre profesionales, familia y el propio estudiante, así como recursos que garanticen la creación de un entorno predecible y estructurado (Noni et al., 2021).

Dentro de estas estrategias, los recursos visuales constituyen un apoyo fundamental al presentar rutinas, actividades y expectativas mediante pictogramas, secuencias, horarios ilustrados y otros elementos gráficos que representan de manera clara y concreta las

rutinas, actividades y expectativas del entorno. Su uso permite reducir la incertidumbre, la ansiedad y promover conductas más ajustadas (Dettmer et al., 2020).

Asimismo, el aprendizaje multisensorial, entendido como la integración planificada de estímulos táctiles, auditivos y visuales, constituye una estrategia fundamental para promover la atención conjunta, la integración del lenguaje y la motivación en alumnado con TEA en edades tempranas (De Domenico et al., 2024).

Los SAAC son un conjunto de herramientas, estrategias y tecnologías diseñadas para facilitar y potenciar la comunicación en personas con dificultades en la comunicación verbal. Estos sistemas abarcan desde gestos y signos hasta aplicaciones digitales y dispositivos electrónicos generadores de voz, que contienen símbolos visuales y/o sonidos para expresar palabras y frases. El uso de estas herramientas favorece el desarrollo de una comunicación funcional, permitiendo expresar necesidades, ideas y emociones (Aydin y Diken, 2020).

Otra estrategia relevante es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), centrada en el aprendizaje activo y participativo, donde el estudiantado adquiere conocimientos y habilidades mediante proyectos. Su propósito es motivar al alumnado a explorar, investigar y encontrar soluciones a problemas, fomentando su entusiasmo y colaboración activa en el proceso de aprendizaje. Además, permite a los infantes utilizar lo que han aprendido en situaciones reales, promoviendo habilidades de resolución de problemas, colaboración y pensamiento crítico. También se asocia con el aumento de la motivación y el interés de los/as niños/as por aprender, elementos cruciales para adquirir habilidades para su futuro (Kurniawati et al., 2024).

Por último, la concepción del espacio físico como agente educador lleva a considerar su estructuración como una estrategia para atender las NEE en el AE. Así, constituye un elemento clave para la implementación de las metodologías inclusivas. Un

diseño adecuado del entorno favorece la creación de ambientes que promueven la autonomía, la seguridad y la participación activa de todo el alumnado, en especial de quienes presentan NEE. La organización espacial debe permitir la separación de zonas para diferentes actividades, incorporando una distribución por rincones, zonas de calma y espacios diferenciados para el trabajo individual y grupal. Además, un espacio bien planificado ayuda a reducir estímulos excesivos o distractores que puedan obstaculizar la concentración y el aprendizaje, creando un entorno que favorezca la calma y la atención, así como lugares destinados a la interacción social y la colaboración. La incorporación de recursos accesibles y ubicados estratégicamente facilita que los estudiantes puedan autogestionar su aprendizaje y participar de manera equitativa. En definitiva, la estructuración del espacio físico no solo contribuye a la comodidad y bienestar del alumnado, sino que también es determinante para potenciar la inclusión y efectividad de las metodologías pedagógicas (Al Qutub et al., 2024).

Todas estas metodologías, combinadas entre sí y desde una perspectiva teórica, constituyen la base sobre la que se sustentan las propuestas educativas inclusivas, favoreciendo en las AEI el desarrollo de la autonomía, la comunicación y las habilidades sociales (Aydin y Diken, 2020; Noni et al., 2021; Rao et al., 2021).

3. MARCO NORMATIVO ESPAÑOL Y ESPECÍFICO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS.

3.1. Marco normativo español

El derecho a la educación está reconocido en diversos marcos normativos supranacionales. La Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), ratificada por España en 1990, garantiza el acceso universal a una educación que promueva el desarrollo integral de la infancia. Asimismo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), ratificada en 2008, establece el derecho a una educación inclusiva y equitativa para todas las personas, lo que ha promovido reformas en la legislación educativa española. En la misma línea, la Agenda 2030, a través de su ODS 4, subraya la necesidad de garantizar una educación de calidad y el acceso igualitario a oportunidades de aprendizaje (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, 2022). Del mismo modo, las recomendaciones de la Unión Europea refuerzan los principios de inclusión y equidad educativa (Consejo de la Unión Europea, 2018).

En el marco nacional, la Constitución Española de 1978 reconoce, en su artículo 27, el derecho a la educación y garantiza una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. Asimismo, el artículo 49, recientemente modificado, compromete a los poderes públicos en la protección y atención de las personas con discapacidad. La ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), reconoció la equidad educativa, estableciendo que la enseñanza debía “asegurar los recursos necesarios para que los/as alumnos/as que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria” (LOE, 2006, art. 71.2). Esta norma dio paso a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), actualmente en vigor, que amplió el concepto de NEAE, redefinió las NEE y promovió una escolarización inclusiva basada en la gratuidad,

la no discriminación y el derecho a la escolarización de todo el ACNEAE, priorizando la escolarización ordinaria salvo en casos excepcionales.

El Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, concreta los principios pedagógicos, los objetivos, áreas, competencias, criterios de evaluación y saberes básicos que conforman el currículo en esta etapa educativa, desde los 0 hasta los 6 años. Además, regula el horario, la evaluación, la autonomía pedagógica y la organización de centros.

3.2. Marco normativo específico de la Comunidad Autónoma de Canarias

La Ley 6/2014, de 25 de julio, regula la educación no universitaria en Canarias, garantizando una educación accesible y de calidad para toda la población canaria, desde la etapa de infantil hasta la educación de adultos. Por su parte, la Ley 12/2019, de 25 de abril, por la que se regula la atención temprana en Canarias, la reconoce como un derecho, garantizando la coordinación de todos los servicios implicados.

El Decreto 25/2018, de 26 de febrero, en el que se regula la atención a la diversidad en las enseñanzas no universitarias de Canarias, aplicable en todos los centros públicos, privados y concertados, así como en todas las etapas educativas (enseñanza obligatoria, Bachiller, Formación Profesional y Educación de Personas Adultas).

En el Decreto 196/2022, de 13 de octubre, establece el currículo de Educación Infantil en Canarias, adaptando los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación desde los 0 hasta los 6 años. Posteriormente, se publicó una corrección de errores (BOC nº 212, de 26.10.2022) para garantizar su correcta aplicación.

Y, por último, la Orden de 10 de febrero de 2016, recoge las concreciones curriculares adaptadas para el alumnado escolarizado en AE y CEE, constituyendo una guía para el profesorado.

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

4.1. Objetivos de la intervención

El objetivo general del diseño de intervención es:

Favorecer la adaptación al entorno escolar de una niña con TEA de grado 3 en un AEI, promoviendo el establecimiento de rutinas, el desarrollo del lenguaje, el trabajo autónomo y la socialización.

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

1. Favorecer la adaptación emocional al entorno escolar mediante la implementación de apoyos visuales, normas claras y acompañamiento afectivo, promoviendo la participación de la alumna y reduciendo su ansiedad en momentos de transición.

2. Establecer y consolidar rutinas diarias a través de apoyos, agendas visuales, secuenciación de tareas y refuerzo positivo, facilitando la anticipación, la comprensión del entorno y la seguridad de la alumna.

3. Promover el desarrollo del lenguaje para expresar necesidades básicas, utilizando SAAC y favoreciendo la comprensión, la iniciativa y la interacción con el entorno.

4. Fomentar la autonomía en la realización de tareas mediante el uso de espacios estructurados, materiales adaptados y estrategias visuales, potenciando la autorregulación y la finalización independiente de las actividades.

5. Estimular la interacción social y participación en actividades grupales a través de dinámicas colaborativas, modelado de conductas y juegos guiados, promoviendo la inclusión y la comunicación con iguales y adultos.

4.2. Contextualización y destinatarios

En este apartado se describe el contexto sociocultural y educativo donde se lleva a cabo el diseño de intervención, así como las características de la niña a la que va dirigido y los/as miembros del grupo-clase donde se incorpora.

El centro es un colegio público, de línea dos, que imparte Infantil y Primaria. Está ubicado en una zona urbana, en el casco histórico del municipio de La Laguna, en la isla de Tenerife, perteneciente a la Comunidad Autónoma de Canarias. El nivel socioeconómico predominante en la zona es media-alta, al igual que el nivel educativo de las familias. La comunidad educativa está implicada en las dinámicas y propuestas que se realizan desde el colegio.

El centro está distribuido en dos edificios; uno de primaria y otro de infantil. En este último hay siete clases: seis aulas ordinarias (dos por nivel) y un AEI. Además, cuenta con una sala de psicomotricidad y un patio exterior con columpios y toboganes.

El AEI que acoge al ACNEAE está gestionada por un equipos interdisciplinar y especializado, compuestos por la tutora especialista en pedagogía terapéutica, una maestra de audición y lenguaje y una auxiliar.

El diseño de intervención está destinado a Sofía (nombre ficticio), una niña de cuatro años, menor de dos hermanos. La unidad familiar está compuesta por su madre, su padre y un hermano mayor de 8 años. Como antecedente familiar, hay un tío materno diagnosticado con TEA. Como apoyo sociofamiliar, cuentan con la abuela materna.

Las primeras señales de alarma son identificadas por su pediatra a los 24 meses: ausencia de contacto ocular, falta de sonrisa social, ausencia de balbuceo y de vocalizaciones. A raíz de ello, fue derivada a la unidad de AT.

Tras la valoración de sus necesidades, se realiza la evaluación diagnóstica, confirmándose el diagnóstico de TEA, grado 3. Posteriormente, en una revisión rutinaria de oftalmología, se detecta miopía en ambos ojos, con una corrección prescrita de 2,5 dioptrías. Se hace necesaria la utilización de gafas de manera continuada.

Tras los diagnósticos, la unidad de AT inicia la intervención quincenal de logopedia y de psicomotricidad relacional. Junto a ello, se recomienda a la familia realizar la solicitud de escolarización, ante la necesidad de apoyo y acompañamiento específico que requiere.

Al existir un diagnóstico clínico, se remite el caso al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, con el fin de realizar una valoración educativa que determine los recursos necesarios y la modalidad de escolarización. En dicho informe psicopedagógico se recoge que, el desarrollo curricular de la niña se sitúa en torno a los “2 años” en todas las áreas de Educación Infantil. Además, señalan que las capacidades implícitas en el procesamiento de la información (lenguaje, autoayuda, cognitivo y socialización) se encuentran en el intervalo de 2 años, excepto el área motora, que ronda los 3 años. Igualmente, se identifican una serie de necesidades y fortalezas en el desarrollo de Sofía, a partir de las cuales se establece una Adaptación Curricular Significativa. Dichos aspectos se recogen en la tabla 3:

Tabla 3

Necesidades educativas y fortalezas de Sofía

Ítems	Necesidades educativas detectadas	Fortalezas
Intención comunicativa	<ul style="list-style-type: none">• Poco lenguaje funcional.• Si los/as niños/as se acercan, los mira, pero no muestra interés por relacionarse.• Le cuesta conectar y sostener la mirada.• Señala en ocasiones, pero se mantiene mirando el objeto	<ul style="list-style-type: none">• Realiza uso instrumental para hacer peticiones o pedir ayuda.• Variedad de expresiones faciales: alegría, enfado, tristeza, etc.

Expresión y comprensión del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Su expresividad oral se basa en vocalizaciones y emisiones silábicas. • Comprende mejor con elementos visuales. • Comprende el “no” y mandatos orales sencillos.
Juego	<ul style="list-style-type: none"> • Suele jugar sola. • Es capaz de compartir espacios. • No le cuesta cambiar de actividad. • Imita acciones simples.
Acciones repetitivas y/o conductas sensoriales	<ul style="list-style-type: none"> • Hay intereses sensoriales inusuales: apagar-encender luces, pasar páginas de libros sin mostrar atención, colocar la boca en el codo y en la mano de la madre y pellizcar para explorar. • Estereotipias motoras cuando se desborda emocionalmente. • No se aprecia sensibilidad auditiva o rituales.
Atención y memoria	<ul style="list-style-type: none"> • Atención dispersa, debiendo ser redirigida y supervisada constantemente. • Reconoce y busca a sus referentes. • Mantiene cierta atención ante propuestas visuales o manipulativas cortas y sencillas.
Centro de interés	<ul style="list-style-type: none"> • Los animales.

Nota. Elaboración propia.

Sofía, en su grupo-clase, tiene dos compañeras y un compañero. El objetivo de trabajo con el grupo es favorecer las relaciones sociales, fomentar la inclusión, el desarrollo de habilidades, la comunicación, la participación activa y la empatía.

4.3. Contenidos básicos

A partir del Decreto 196/2022, de 13 de octubre y atendiendo a los intereses y necesidades de Sofía y del grupo clase, se han seleccionado una serie de contenidos a trabajar. En esta normativa, los contenidos básicos se denominan “saberes básicos” y están organizados en torno a las tres áreas de conocimiento: Crecimiento en armonía, Descubrimiento y Exploración del entorno y Comunicación y representación de la realidad.

En el Anexo I se presenta una tabla en la que se relaciona cada área con los saberes básicos seleccionados, así como las actividades en las que se abordan. Esta organización

permite visualizar de forma clara y coherente la relación entre la normativa curricular y el diseño de intervención propuesto.

4.4. Competencias

Según el Decreto 196/2022, de 13 de octubre, las competencias representan la base de toda programación didáctica. El presente diseño de intervención contempla las competencias clave, de carácter transversal, así como las competencias específicas vinculadas a las tres áreas de conocimiento del primer ciclo de Educación Infantil.

A lo largo de las sesiones de trabajo se trabajan de manera integrada diversas competencias clave, recogidas en la tabla 4:

Tabla 4

Competencias claves del 1er ciclo de Educación Infantil (0-3 años)

Competencias claves
Competencia en comunicación lingüística (CCL).
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM).
Competencia digital (CD).
Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
Competencia ciudadana (CC).
Competencia emprendedora (CE).
Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC).

Nota. Información recogida del Decreto 196/2022 (art. 7) y basado en el diseño de intervención presentado.

Además, en el Anexo II se incluye una tabla en la que se relacionan las áreas de conocimiento con las competencias claves y específicas que se trabajan en cada una de ellas, así como las actividades en las que se abordan.

4.5. Metodología

La metodología presenta un enfoque inclusivo y activo, centrado en el ABP. El proyecto elegido para desarrollarlo es “Los animales de la granja”. Planificado inicialmente

para el último trimestre, se anticipa su implementación tras identificarlo como centro de interés de Sofía, para que aprenda desde la motivación, atención y participación activa. Este enfoque parte de los principios del DUA, promoviendo múltiples formas de representación, expresión y participación.

Para ello, se combinan distintas pedagogías activas. La metodología Montessori, utilizando materiales manipulativos reales y actividades sensoriales, como la decoración de animales con algodón, plumas o barro. La metodología Reggio Emilia, mediante la creación de un mural visual sobre el avance del proyecto, favoreciendo la participación y la expresión. Y, por último, la metodología TEACCH, aplicando rutinas estructuradas, apoyos visuales, secuenciación, organización del espacio y de las actividades.

La intervención se organiza en sesiones que combinan actividades individuales, en pequeño y gran grupo. Se utilizan apoyos como pictogramas, gestos, modelado físico, materiales manipulativos y propuestas lúdicas, favoreciendo la autonomía y la participación.

Todas las actividades son secuenciadas, estructuradas y adaptadas al alumnado. Las tareas relacionadas con el proyecto (visionado de bits, puzzles, actividades motrices o emparejamientos) también fomentan el aprendizaje basado en la participación.

4.6. Infraestructura, recursos y materiales

El espacio de las AEI, entendido como agente educador, está estructurada para favorecer la autonomía y la orientación del alumnado. Para acceder al aula, dispone de escaleras y rampas que facilitan la autonomía. Al entrar, hay un pasillo organizado con perchas, cada una con la fotografía y el color predeterminado de cada alumno/a, promoviendo la identificación y el orden.

Dentro del aula, a la derecha, se encuentra el rincón de la calma o de autorregulación, delimitado por un tipi, creando un espacio íntimo donde pueden acceder y

utilizar materiales manipulativos y lúdicos (peluches, altavoz de música, proyector de estrellas, tubos de viento, papel de periódico...) para descansar o regular sus emociones.

A la izquierda del aula, la zona de la asamblea, compuesta por una pizarra digital y alfombras de gomaespuma de diferentes colores. Debajo de la herramienta digital, se muestra el horario del día con pictogramas y la fotografía de los profesionales implicados. Junto a este espacio, la mesa del docente, con un ordenador de mesa.

En el centro del aula se encuentran dos grandes mesas unidas, de uso múltiple para favorecer la interacción social entre el alumnado, como compartir el desayuno, realizar trabajos grupales o participar en la actividad central del día.

Al fondo de la clase, se encuentran dos mesas rectangulares adosadas y separadas por dos muebles-estanterías, donde se encuentra el material de trabajo individual. La esquina está cubierta por dos grandes armarios. La parte inferior, destinada a los juegos de ocio y las bandejas de trabajo personalizadas e individuales (cada una con la foto y color del alumno/a al que pertenece) y en la parte superior, los materiales fungibles, tableta y otros recursos del aula. Los distintos espacios están identificados con pictogramas.

Los baños, con una pequeña ducha y con tres lavabos e inodoros, están ubicados entre los armarios y el rincón de la calma.

La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias cuenta con unos presupuestos y planes de inversión (Plan Estratégico de Infraestructura Educativa 2024-2035, 2024), que dotan a las AE de materiales fungibles, tecnológicos y educativos, así como profesionales. En concreto, este aula cuenta con una psicomotricista relacional, especialista en audición y lenguaje, tutora especialista en pedagogía terapéutica y una auxiliar.

En el desarrollo de las distintas actividades se utilizarán materiales educativos variados, seleccionados en función de su valor didáctico, sensorial y funcional:

1. Recursos visuales: pictogramas, imágenes reales, fotografías, paneles de secuencias estructuradas y tarjetas visuales.
2. Materiales manipulativos identificativos y personalizados (fotografía, color o símbolos) como perchas, alfombras, señales o espacios delimitados.
3. Dispositivos tecnológicos del aula: pantalla digital y ordenador.
4. Materiales sensoriales, artísticos y expresivos: témperas, plumas, algodón, barro, papel crepe, lana, pelotas blandas, pop-it, tubos de viento, peluches, etc.
5. Materiales estructurados u objetos relacionados con el proyecto: animales de juguete, puzzle, fichas para emparejar, mochila, fiambrera, etc.
6. Elementos del entorno escolar: espacios o zonas del aula, patio, columpios y tobogán.

4.7. Evaluación

La evaluación de la propuesta se desarrolla en tres momentos: una evaluación inicial, en el momento de incorporación de la alumna al colegio; una evaluación formativa o procesual, de carácter continuo, con el propósito de observar los avances de Sofía y ajustar la intervención en función de sus necesidades y una evaluación final, centrada en valorar la consecución de los objetivos.

Para ello, se llevará a cabo una observación sistemática mediante tres rúbricas de elaboración propia, diseñadas conforme a lo establecido en el Decreto 196/2022. Estas se han elaborado tomando como referencia las tres áreas de conocimiento de Educación Infantil y se plantean desde un enfoque competencial o académico y funcional.

Cada rúbrica utiliza una escala de cuatro niveles (poco adecuado, iniciado, en proceso y adecuado) que permite reflejar la progresión del aprendizaje. Además, se cumplimenta mediante la observación sistemática, desde un enfoque pedagógico y en comunicación constante y fluida con la familia y los profesionales implicados.

A continuación, se explica qué se evalúa en cada una de ellas:

La rúbrica de Crecimiento en Armonía (Anexo III) para evaluar el desarrollo del conocimiento personal, la autoimagen positiva de sí misma, la autonomía en el control del movimiento y la postura, la exploración activa del entorno, la manipulación de los materiales, la coordinación visomotriz, la expresión emocional, el establecimiento de vínculos afectivos y la integración- participación de rutinas escolares.

La rúbrica de Descubrimiento y Exploración del entorno (Anexo IV) para evaluar el pensamiento lógico, la curiosidad, la iniciativa en la exploración activa del entorno, la observación y manipulación de los objetos, el uso inicial del razonamiento, retos con ayuda y la identificación de fenómenos atmosféricos para lograr la adquisición de conocimientos sobre el mundo que le rodea.

La rúbrica de Comunicación y Representación de la realidad (Anexo V) para evaluar la expresión de necesidades, intereses, sentimientos e intenciones mediante distintos lenguajes y/o estrategias comunicativas.

4.8. Temporalización

La temporalización de la intervención se desarrolla a lo largo del segundo trimestre (desde enero hasta abril). Se ha elaborado teniendo en cuenta la necesidad de una adaptación progresiva al entorno escolar que permita abordar los objetivos específicos de forma coherente y gradual. No obstante, esta debe ser flexible, adaptándose a las necesidades de Sofía y del grupo-clase. Para facilitar la comprensión y organización de la intervención, se han elaborado los siguientes Diagramas de Gantt:

El primero, correspondiente a la figura 1, se muestra un cronograma detallado de las actividades, indicándose la semana del mes, los días y el horario en el que se llevarán a cabo, aumentando su dificultad a medida que la niña vaya adquiriendo destrezas. En el segundo, correspondiente a la figura 2, se muestra la temporalización de las evaluaciones.

Figura 1

Cronograma de las actividades

ACTIVIDADES	HORARIO DIARIO	TIEMPO DE DURACIÓN (mes / semanas / día)															
		Enero				Febrero				Marzo				Abril			
		Semanas 2, 3 y 4		Semanas 1, 2, 3 y 4		Semanas 1, 2 y 4		Semanas 1 y 2									
		L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L
Rutina de entrada	9:00-9:15																
Inicio de jornada – Asamblea	9:15-10:00																
Bits de inteligencia	10:00-10:45																
Rutina de desayuno	10:45-11:15																
Recreos dinámicos	11:15-12:00																
Tiempo de relajación	12:00-12:30																
Taller sensorial y manipulativo	12:30-13:30																
Emparejamos animales																	
Actividad motriz																	
Puzle de animales																	
Juego libre estructurado																	
Vacaciones: Navidad (1ª semana de enero), Carnaval (3ª semana de marzo) y Semana Santa (3ª semana de abril)																	

Nota. Elaboración propia.

Figura 2

Cronograma de evaluación

EVALUACIÓN	TIEMPO DE DURACIÓN (mes / semanas)															
	Enero				Febrero				Marzo				Abril			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Inicial																
Formativa o procesual																
Final																
Vacaciones: Navidad (1ª semana de enero), Carnaval (3ª semana de marzo) y Semana Santa (3ª semana de abril)																

Nota. Elaboración propia.

4.9. Sesiones de trabajo

A continuación, se detallan las sesiones de trabajo del programa de intervención, presentadas desde la tabla 5 a la 15.

Tabla 5*Rutina de entrada al centro y aula*

Objetivo específico	OE 1, OE 2, OE 4
Objetivo operativo	Seguir la rutina de entrada al aula con apoyos visuales y modelado físico. Colgar la mochila y el abrigo en su perchera con autonomía.
Contenidos	Área 1: SB I (6), SB II (3), SB III (6) y SB IV (1.2 y 4); Área 2: SB I (6) y SB II (3); Área 3: SB I (3 y 5), SB IV (1) y SB VIII (1)
Competencias	Área 1: CE 1, CE 2, CE 3 y CE 4; Área 2: CE 1 y CE 2; Área 3: CE 1
Recursos	ME 1, ME 2, ME 5 y ME 6
Duración	15 minutos
Evaluación	Observación sistemática y Rúbrica 1, 2 y 3
Desarrollo	<p>Al llegar al centro, Sofía será recibida por la docente y compañeros/as en el patio. Una profesora la cogerá de la mano, se reunirá con el grupo y, tras una breve espera, encabezará la fila hacia el aula. A medida que la niña vaya familiarizándose con el entorno y rutinas, adquirirá mayor autonomía, pudiendo ocupar diferentes posiciones en la fila.</p> <p>Una vez en el aula, la docente la guiará de la mano hasta su perchera, identificada con su foto y color asignado.</p> <p>Utilizando un apoyo verbal claro y un modelado físico, se le darán las instrucciones sobre colgar primero la mochila y luego, el abrigo en la perchera. Además, se utilizarán los pictogramas secuenciales para guiar el proceso. La docente reforzará verbalmente cada logro.</p> <p>Inicialmente, Sofía requerirá un modelado constante por parte de la docente. A medida que vaya adquiriendo la rutina, se irá reduciendo el nivel de apoyo: primero, la docente se colocará a su lado, realizando recordatorios verbales o mediante pictogramas, pero sin necesidad de modelado. Luego, se ubicará detrás de la niña, permitiéndole realizar la rutina de forma autónoma, bajo supervisión. Finalmente, se buscará que complete la rutina independientemente, limitándose la docente a comprobar su ejecución.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6*Inicio de jornada: Asamblea*

Objetivo específico	OE 1, OE 2, OE 3 Y OE 5
Objetivo operativo	Reconocer y ocupar su espacio en la asamblea. Saludar, identificar, reconocer e interactuar con sus compañeros/as. Identificar el clima con apoyos y comprender las rutinas básicas diarias.
Contenidos	Área 1: SB I (1), SB II (1), SB III (5) y SB IV (1.1; 1.2 y 4); Área 2: SB I (1 y 6), SB II (2) y SB III (5); Área 3: SB I (1) y SB III (1 y 7)
Competencias	Área 1: CE1, CE 2, CE 3 y CE 4; Área 2: CE 1, CE 2 y CE 3; Área 3: CE 1
Recursos	ME 1, ME 2, ME 3 y ME 6
Duración	45 minutos
Evaluación	Observación sistemática y Rúbrica 1, 2 y 3
Desarrollo	<p>Sofía se dirigirá a la zona de asamblea, señalizada con un pictograma, la foto de todos/as los alumnos/as y nombre escrito. El camino estará guiado por huellas de pies pegadas al suelo.</p> <p>En la asamblea, habrá una alfombra dividida en cuadrados de colores. Sofía tendrá asignado el color azul (igual que la percha). Inicialmente, estará acompañada de la auxiliar para modelar la rutina, estructurarla y favorecer su autonomía. La asamblea estará compuesta por cuatro partes, secuenciadas con pictogramas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo: Cada alumno/a saluda según sus capacidades (verbal, gesto o signo). 2. Asistencia: Si pueden, cada alumno/a dirá su nombre y moverá su foto del pictograma “casa”, al de “escuela”. Visualizan quién está presente y quién no. 3. Clima: observación del tiempo y relacionarla con una imagen real (nublado, lluvioso o soleado). El alumnado responde verbal o señalando. 4. Explicación de la jornada con pictogramas y con indicaciones verbales, secuenciándose las actividades que se realizarán durante la mañana. Inicialmente con acompañamiento por parte de la docente, hasta que se pueda retirar dicho apoyo.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 7

Bits de inteligencia: “Descubrimos la granja”

Objetivo específico	OE 3, OE 4 y OE 5
Objetivo operativo	Identificar animales de la granja mediante señalización, verbalización o gestos. Seguir la dinámica de trabajo en mesa con apoyos estructurados y participar en el mural digital, respetando los turnos de intervención.
Contenidos	Área 1: SB I (3.1 y 5) y SB IV (5); Área 2: SB I (1 y 2) y SB II (1 y 3); Área 3: SB I (7), SB IV (1) y SB VII (1)
Competencias	Área 1: CE 1, CE 2, CE 3 y CE 4; Área 2: CE 1 y CE 2; Área 3: CE 1
Recursos	ME 1, ME 3 ME 5 y ME 6
Duración	45 minutos
Evaluación	Observación sistemática y Rúbrica 1, 2 y 3
Desarrollo	<p>El grupo-clase se dirigirá a la mesa de trabajo en equipo. Cada alumno/a podrá sentarse donde desee. En el caso de Sofía, tendrá asignado un lugar, identificado con su color y fotografía, para ayudarle a asociar visualmente cuál es su sitio dentro del grupo.</p> <p>De manera conjunta, se visualizarán los bits de inteligencia enciclopédicos sobre “Los animales de la granja”: vaca, cerdo, gallina, pato, oveja, cabra, burro, conejo...</p> <p>Tras esto, la docente profundizará en un animal, comentando las partes del cuerpo, las huellas que deja, qué come, dónde vive y el tipo de piel o plumaje que tiene. Dicha información se introducirá a través de imágenes, palabras sencillas y apoyos visuales.</p> <p>El alumnado intervendrá hablando, signando o señalando una serie de imágenes que se le faciliten para favorecer la participación.</p> <p>Con dicha información, se irá completando progresivamente un mural digital proyectado en la pantalla. En sesiones sucesivas, se realizará un repaso desde el inicio del proyecto, con el propósito de reforzar, integrar y consolidar conceptos.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8*Rutina de desayuno*

Objetivo específico	OE 1, OE 2, OE 3 y OE 4
Objetivo operativo	Identificar el momento del desayuno y la secuencia de acciones a realizar mediante modelado físico y/o pictogramas. Elegir un alimento entre varias opciones. Ir retirando apoyos a medida que gane autonomía.
Contenidos	Área 1: SB II (3), SB III (1; 4 y 6) y SB IV (4); Área 2: SB II (1) y SB III (1); Área 3: SB III (3 y 5)
Competencias	Área 1: CE1, CE 2, CE 3 y CE 4; Área 2: CE 1; Área 3: CE 1
Recursos	ME 1, ME 5 y ME 6
Duración	30 minutos
Evaluación	Observación sistemática y Rúbrica 1, 2 y 3
Desarrollo	<p>En el momento del desayunar, el alumnado cogerá la fiambreta de su mochila y se sentará en la mesa de trabajo en equipo. Esta secuencia será previamente anticipada por la docente. Sofía contará con un acompañamiento constante, modelado físico y apoyos visuales, hasta que integre la dinámica y pueda realizarlo de forma autónoma.</p> <p>Tras una reunión previa con la familia, se les pedirá que envíen tres alimentos diferentes cada día (por ejemplo, un sándwich, unas galletas y unas mandarinas). En este momento deberá escoger uno de ellos, realizando una petición a la docente, ya sea de forma verbal, gestual o a través de atención conjunta. Los alimentos se presentarán físicamente para facilitar la triangulación. Una vez adquirida esta estrategia, se le podrá ofrecer una imagen o una opción verbal para que escoja.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9*Recreos dinámicos*

Objetivo específico	OE 1, OE 2, OE 3, OE 4 y OE 5
Objetivo operativo	Transitar y explorar con acompañamiento el patio, facilitando el contacto con el entorno y participando en actividades lúdicas y juegos colaborativos estructurados con apoyos visuales y modelado. Responder a instrucciones en el contexto de juego.
Contenidos	Área 1: SB I (2; 3 y 7), SB II (3) y SB IV (2.2 y 4); Área 2: SB I (3 y 5), SB II (1) y SB III (2); Área 3: SB I (6) y SB VIII (1 y 2)
Competencias	Área 1: CE1, CE 2, CE 3 y CE 4; Área 2: CE 1 y CE 2; Área 3: CE 1
Recursos	ME 1, ME 5 y ME 6
Duración	45 minutos (15 minutos de juego guiado y 30 minutos de juego libre).
Evaluación	Observación sistemática y Rúbrica 1, 2 y 3
Desarrollo	<p>Durante los recreos, inicialmente se realizará el acompañamiento de Sofía, en la exploración de los diferentes espacios, como el tobogán, el columpio o estructuras para trepar, promoviendo la espera y los turnos.</p> <p>Además, se propiciarán dinámicas grupales en las que pueda participar, favoreciendo los juegos de pelota o globos (patear, lanzar, atrapar...), acompañados de instrucciones simples como “ahora”, “espera”, “tira”, “patea”, entre otras. Estas indicaciones se reforzarán con gestos y modelado físico para facilitar la comprensión y participación.</p> <p>Posteriormente, Sofía explorará el espacio de manera autónoma y se observarán sus intereses y los juegos que capten su atención. A partir de la información recopilada, se le acompañará para que pueda ir integrando en ellos a sus compañeros/as.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10*Tiempo de relajación*

Objetivo específico	OE 1, OE 2 y OE 4
Objetivo operativo	Aceptar la transición al momento de calma con acompañamiento afectivo. Seleccionar un objeto sensorial y participar en la relajación de manera cada vez más autónoma.
Contenidos	Área 1: SB I (2), SB II (1; 3) y SB III (5); Área 2: SB I (2), SB II (3) y SB III (5); Área 3: SB III (7)
Competencias	Área 1: CE1, CE 3 y CE 4; Área 2: CE 1; Área 3: CE 1
Recursos	ME 1, ME 4 y ME 6
Duración	30 minutos
Evaluación	Observación sistemática y Rúbrica 1, 2 y 3
Desarrollo	<p>Se favorecerá un tiempo de vuelta a la calma para disminuir el ritmo motor, favorecer una autorregulación emocional y preparar al alumnado para afrontar la siguiente tarea de forma relajada.</p> <p>El grupo se dirigirá a la “zona de relajación”. Estará preparada para ser un espacio acogedor, con proyección de luz tenue, estrellas y música suave.</p> <p>Cada alumno/a podrá escoger un objeto o material sensorial para relajarse: peluches, pop it, tubos de viento, papel de periódico, mantas, pelotas blandas... con el que descansar. La solicitud se podrá hacer de forma oral, señalando el objeto de deseo o utilizando el SAAC. Los/as niños/as podrán sentarse o acostarse donde se sientan más cómodos.</p> <p>Inicialmente, Sofía tendrá el acompañamiento de la docente, sentándose junto a ella para modelar la acción y mostrándole varios objetos que puedan llamar la atención, acompañándolo de instrucciones simples (por ejemplo: “quieres el oso”, “escoge”...) Progresivamente, la niña irá integrando la estructura, se le irá retirando el apoyo físico y seleccionará de manera autónoma el elemento que quiere escoger. Se reforzarán sus avances con validaciones positivas y gestos afectivos.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 11*Taller sensorial y manipulativo*

Objetivo específico	OE 3, OE 4 y OE 5
Objetivo operativo	Compartir materiales y espacio con el grupo durante la actividad, nombrando, señalando o identificando los animales de la granja y sus características. Manipular los diferentes materiales con apoyo visuales o SAAC. Ir retirando el acompañamiento progresivamente.
Contenidos	Área 1: SB I (2; 4 y 5) y SB IV (2.1 y 5); Área 2: SB I (2 y 3), SB II (2) y SB III (1 y 3); Área 3: SB VII (1 y 2)
Competencias	Área 2: CE 1 y CE 2
Recursos	ME 1, ME 4, ME 5 y ME 6
Duración	45 minutos
Evaluación	Observación sistemática y Rúbrica 2
Desarrollo	<p>Diariamente, el alumnado se sentará en la mesa de trabajo para realizar una actividad grupal relacionada con el animal de la granja trabajado previamente en la asamblea.</p> <p>Se le entregará una figura grande del animal en cartulina, como, por ejemplo, una oveja, que irán decorando con materiales que representen sus características físicas (en este caso, algodón para simular el vellón).</p> <p>Lo mismo se realizaría con la figura de una gallina, a la que pegaríamos plumas; al cerdo se le aplicaría barro; a la vaca, se le pondrían manchas negras con pintura o papel; al pato, se le decoraría con papel crepe y para la cabra, burro, caballo o conejo, materiales como lana, tela, arena, entre otros.</p> <p>Durante la realización, se favorecerá la exploración sensorial de las diferentes texturas y el uso del lenguaje funcional a través de preguntas sencillas como (“¿cómo se llama?”, “¿dónde vive?”, “¿qué come?” ¿es suave o áspero?”). Estas interacciones se adaptarían al nivel comunicativo de cada alumno/a utilizando pictogramas, gestos, apoyos visuales o SAAC.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 12*Emparejamos animales de la granja*

Objetivo específico	OE 1, OE 2, OE 3 y OE 4
Objetivo operativo	Identificar animales y aquellos alimentos que consumen. Emparejar figuras y aumentar la dificultad a medida que lo realice de forma autónoma.
Contenidos	Área 1: SB I (1; 4; 5), SB III (6) y SB IV (4); Área 2: SB I (3 y 4) y SB II (2); Área 3: SB I (5; 6 y 7), SB III (5) y SB VII (1)
Competencias	Área 2: CE 1 y CE 2
Recursos	ME 1, ME 5 y ME 6
Duración	45 minutos
Evaluación	Observación sistemática y Rúbrica 2
Desarrollo	<p>En el momento de trabajo individual, se entregará a cada alumnado una carpeta de gomaespuma. En su interior, habrá figuras de animales previamente trabajadas. El alumnado deberá emparejar cada animal con su figura idéntica.</p> <p>En los niveles iniciales, como el caso de Sofía, se realizará un acompañamiento, mostrando un ejemplo y presentando únicamente dos o tres parejas. Estarán unidas por un hilo, de forma que permitan la autocorrección. Una vez haya comprendido la dinámica, se irá aumentando el nivel de dificultad, incorporando más parejas, retirando el hilo y, en fases posteriores, proponiendo emparejamientos más complejos, relacionando el animal con el alimento que consume.</p> <p>Cuando hayan finalizado, cerrarán la carpeta y la guardarán en la casilla para una posterior revisión. En el caso de que haya alguna equivocación, al día siguiente se volverá a presentar la actividad, con la presencia cercana del docente para reconducir la dinámica si fuera necesario.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 13*Del campo a la granja: actividad motriz*

Objetivo específico	OE 3 y OE 4
Objetivo operativo	Comprender y seguir instrucciones simples, que se harán más complejas a medida que aumente su autonomía. Coger y colocar las figuras de animales en su lugar y orden correspondiente.
Contenidos	Área 1: SB I (3; 6 y 7), SB III (6) y SB IV (4); Área 2: SB I (5 y 6) y SB II (1); Área 3: SB I (6) y SB VIII (1)
Competencias	Área 2: CE 1
Recursos	ME 1, ME 2, ME 5 y ME 6
Duración	45 minutos
Evaluación	Observación sistemática y Rúbrica 2
Desarrollo	<p>En una de las paredes de la clase habrá un mural con un paisaje de campo y árboles. Sobre él, se pegarán con velcro, figuras de animales de la granja.</p> <p>De manera individual, el alumnado deberá desplazarse por un recorrido de aros dispuestos en el suelo, coger un animal del mural y depositarlo en una caja con forma de granja. Al finalizar, se repetirá la dinámica en sentido inverso, devolviéndolos a su lugar correspondiente.</p> <p>Inicialmente, Sofía será acompañada por la docente, quien le proporcionará modelo físico e instrucciones sencillas: “vamos”, “salta”, “coge”, entre otras.</p> <p>A medida que avancen los días y vaya comprendiendo la dinámica, se irá complejizando, anticipándole verbalmente y con una secuencia de pictogramas, el orden en que debe buscar cada animal y realizando de forma autónoma los diferentes recorridos que se establezcan.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 14*Puzzle de animales*

Objetivo específico	OE 3 y OE 4
Objetivo operativo	Identificar las partes corporales de los animales y resolver un puzzle (que irá aumentando en dificultad) con apoyo verbal, físico o visual. Ir retirando los apoyos a medida que gane autonomía.
Contenidos	Área 1: SB I (2; 4 y 5), SB III (6) y SB IV (4); Área 2: SB I (3 y 4) y SB II (2); Área 3: SB I (4; 5 y 6), SB III (5), SB VII (1) y SB VIII (1)
Competencias	Área 2: CE 1 y CE 2
Recursos	ME 1, ME 5 y ME 6
Duración	45 minutos
Evaluación	Observación sistemática y Rúbrica 2
Desarrollo	<p>Se utilizarán imágenes reales o pictogramas, dependiendo del nivel de desarrollo de cada alumno/a para realizar una serie de puzzles.</p> <p>Inicialmente, estarán compuestos por dos o tres piezas grandes (por ejemplo: cabeza, cuerpo y parte final del animal). A medida que los/as niños/as vayan adquiriendo las habilidades, se incrementará la dificultad, aumentando el número de piezas o introduciendo mayor nivel de detalle.</p> <p>En el caso de Sofía, se comenzará con el apoyo visual del modelo colocado frente a ella, junto al modelado físico de la docente que irá realizando el puzzle en paralelo, a la vez que le da instrucciones sencillas como: “¿dónde va la cabeza?”, “¿qué parte falta?”. Este acompañamiento se irá retirando progresivamente, dejando que la niña complete una parte sola y más adelante, con menos apoyo verbal o gestual.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 15*Juego libre estructurado*

Objetivo específico	OE 1, OE 2, OE3, OE 4 y OE 5.
Objetivo operativo	Expresar qué juego quiere desarrollar. Mantenerse en la actividad elegida hasta el final de la jornada, relacionándose los /as compañeros/as.
Contenidos	Área 1: SB I (2 y 5), SB II (3) y SB IV (2.1; 4 y 5); Área 2: SB I (1 y 2) y SB II (1 y 2); Área 3: SB I (5), SB VII (2) y SB VIII (1)
Competencias	Área 1: CE 2 y CE 3; Área 2: CE 2; Área 3: CE 1
Recursos	ME 1, ME 4, ME 5 y ME 6
Duración	45 minutos
Evaluación	Observación sistemática y Rúbrica 1, 2 y 3
<p>Al final de la jornada escolar, el alumnado tendrá un momento de juego libre estructurado. Podrá optar entre tres opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pintar animales con témperas, esponjas o sellos. • Jugar en un rincón sensorial con animales de plástico, heno, bandejas de arena... posibilitando un juego paralelo o compartido. • Crear una granja por parejas o en pequeño grupo. Tendrán a su disposición piezas de construcción grandes o bloques para formar corrales, establos y casas. 	
Desarrollo	<p>Sofía podrá elegir la actividad verbalizando o señalizando, explicándole con secuencias de pictogramas que: “primero elegimos, después jugamos”. Se intentará que cada día escoja uno diferente, para que pueda vivenciar todos los momentos.</p> <p>Inicialmente, la docente estará presente para facilitar la interacción y permanencia en las actividades, respetando sus momentos de juego individual, pero propiciando la cercanía de sus compañeros/as. En la construcción de la granja, se le dará la opción de seleccionar qué quiere hacer (establo, corral) y con qué compañero/a. Este acompañamiento se mantendrá hasta que Sofía pueda escoger de forma autónoma.</p>

Nota. Elaboración propia.

4.10. Fundamentación de la innovación

El diseño de intervención responde a las necesidades educativas de una alumna de cuatro años con diagnóstico de TEA, grado 3. La atención educativa en estos casos, requiere de una planificación específica, estructurada y flexible.

Esta propuesta se distingue por su enfoque práctico, funcional, centrado en la autonomía y ajustado al contexto del AEI. Integra metodologías activas, apoyos estructurados, recursos visuales y comunicativos, basados en los principios del DUA, pues ofrece diversas formas de representación, expresión y participación, lo que permite adaptarse a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Esto garantiza la accesibilidad del currículo a todo el alumnado y se refuerza con la organización del aula mediante rutinas, apoyos visuales y materiales manipulativos, que facilitan la anticipación, autorregulación emocional y aprendizaje funcional (Moffat, 2022).

Uno de los aspectos innovadores es el ABP, que ha demostrado mejorar la motivación en edades tempranas frente a las técnicas tradicionales (Kurniawati et al., 2024). La incorporación de temáticas de interés para la alumna, como los animales, potencia su implicación y contribuye una mejor retención del lenguaje y atención conjunta en educación infantil (Shen, 2024).

La intervención combina metodologías activas, como Montessori, Reggio Emilia y TEACCH, unificando recursos sensoriales, artísticos, visuales y de estructuración del entorno. Esto promueve la autonomía, la identidad y la inclusión del alumnado en las primeras etapas educativas (Harjanty y Muzdalifah, 2022).

El uso de la pizarra digital, especialmente para representar el mapa de lo aprendido, permite visualizar la información de forma secuenciada y accesible, reforzando la comprensión y participación (Hovey et al., 2022).

Otro pilar es el desarrollo del lenguaje funcional mediante SAAC, gestos y estimulación multisensorial, lo que permite la expresión de necesidades, la comprensión del entorno y la interacción social (Griffiths et al., 2022).

Asimismo, esta intervención se relaciona con varios ODS de la Agenda 2030. Contribuye al ODS 3 (salud y bienestar), al favorecer el desarrollo integral de la alumna mediante una intervención temprana y adaptada a sus necesidades. Promueve el ODS 4 (Educación de calidad), mediante una educación inclusiva, equitativa y personalizada. Se vincula con la ODS 10 (Reducción de las desigualdades), al abordar las barreras que limitan la participación y aprendizaje del alumnado. Y finalmente se relaciona con el ODS 17 (Alianzas para lograr los objetivos), al fomentar la coordinación entre profesionales implicados, garantizando una atención integral y coherente.

5. CONCLUSIONES

Este TFM ha tenido como finalidad la elaboración de una propuesta de intervención adaptada a las necesidades de una niña de cuatro años con TEA (grado 3), que inicia su escolarización de forma tardía en un AEI. La complejidad del caso, caracterizado por un desarrollo inicial limitado en comunicación e interacción social, la presencia de antecedentes familiares y una discapacidad visual asociada, ha requerido una intervención flexible, estructurada y basada en evidencias. Esta propuesta pretendía dar respuesta a las múltiples necesidades de la alumna en sus primeros meses de escolarización, favoreciendo su inclusión y participación activa.

El análisis teórico realizado ha permitido confirmar la relevancia de los objetivos planteados: diseñar un programa individualizado, funcional y coherente que incorpore metodologías inclusivas, apoyos visuales, recursos tecnológicos y SAAC. En este sentido, los objetivos del trabajo se han cumplido desde una perspectiva de fundamentación, pues se ha construido un marco sólido de intervención que podría aplicarse en un caso real similar.

Uno de los aprendizajes clave de este trabajo es la importancia de la intervención temprana, ajustada a las particularidades y necesidades de la niña. El diseño propuesto prioriza el desarrollo de la autonomía, la comunicación y la participación mediante la estructuración del espacio, las rutinas, el uso de apoyos visuales y tecnológicos y los SAAC, integrados con metodologías activas. La evidencia disponible no solo respalda estos enfoques, sino que confirma su eficacia para incrementar el interés, la motivación y el aprendizaje funcional, favoreciendo una participación más activa en el entorno escolar.

Desde una perspectiva teórica, la propuesta respalda la aplicabilidad del DUA y de metodologías activas en contextos inclusivos. La organización del espacio físico, la

variedad de actividades, el uso de apoyos visuales, multisensoriales y los SAAC se muestran como herramientas que favorecen la comprensión, la autorregulación emocional y la participación del alumnado con NEE, alineándose con los principios del DUA de ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación.

Desde una perspectiva práctica, el diseño resalta la importancia de crear espacios flexibles, estructurados y significativos que puedan adaptarse a los ritmos de cada alumno, donde la personalización de actividades y la retirada progresiva de apoyos se convierten en estrategias clave para potenciar la autonomía y el bienestar. De esta forma, la propuesta no solo busca responder a las necesidades de la alumna, sino también reforzar los principios de inclusión, equidad y respeto por la diversidad.

A nivel normativo y social, el TFM se alinea con los ODS, en particular con el ODS 3 (Salud y Bienestar), el ODS 4 (Educación de Calidad), el ODS 10 (Reducción de las Desigualdades) y el ODS 17 (Alianzas para lograr los objetivos), poniendo de manifiesto la visión integral y social que sustenta esta propuesta y mostrando que una intervención individual puede tener repercusión en el sistema educativo y lograr que sean inclusivos y sostenibles.

Este trabajo evidencia la importancia de respuestas educativas ajustada a las necesidades de cada alumnado y se concreta con la propuesta de intervención individualizada para la alumna con TEA. Al mismo tiempo, el propio proceso de investigación ha supuesto un aprendizaje personal y profesional, permitiendo afianzar competencias investigadoras vinculadas a la búsqueda, selección y síntesis de información válida y fiable, además de comprender la necesidad de mantener una práctica docente flexible y capaz de adaptarse a las capacidades de todo el alumnado.

Entre las principales dificultades encontradas se destaca la integración de los contenidos curriculares con metodologías activas, así como la escasez de bibliografía específica sobre alumnado con TEA con sintomatología grave, lo que ha exigido un esfuerzo adicional de búsqueda y análisis. No obstante, este proceso ha favorecido la consolidación de conocimientos y ha reforzado la convicción de que no son los niños/as quienes deben adaptarse, sino que es el entorno y la escuela la que debe transformarse para responder.

En este sentido, este TFM no solo ha permitido diseñar una propuesta de intervención adaptada y fundamentada, sino también motivar a continuar investigando y formándose en metodologías inclusivas y en intervención temprana, reforzando así el compromiso con una educación inclusiva, equitativa y respetuosa con la diversidad.

6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN

6.1. Limitaciones

En la propuesta diseñada se deben reconocer una serie de limitaciones que condicionan tanto su alcance como su posible aplicabilidad.

Por un lado, la programación se ha diseñado de manera específica para una niña con TEA de cuatro años, en un centro escolar con unas características socioculturales y unos recursos concretos. Por ello, su aplicabilidad a otros rangos de edad, niveles educativos o contextos, puede ser limitada. Para asegurar la coherencia y eficacia en otros entornos sería necesaria la adaptación de las actividades, materiales y estrategias. Además, debe considerarse que el TEA es un espectro amplio y heterogéneo, lo que hace difícil que una propuesta de intervención pueda contemplar todas las necesidades individuales. La intervención planteada responde, por tanto, a las características actuales de la niña, pero no contempla cambios en su desarrollo ni en la dinámica del grupo-clase, lo que hace necesario un proceso de revisión y ajuste continuo para mantener la efectividad.

Por otro lado, la cantidad de sesiones planificadas y su distribución temporal constituye otra limitación. Han sido planteadas de forma coherente con los objetivos, pero podrían ser insuficientes, sobre todo si la niña presenta avances lentos o requiere un apoyo más prolongado. Esto hace que la intervención pueda requerir una mayor duración o continuidad para lograr evolución.

Asimismo, la correcta aplicación de la propuesta exige que los profesionales implicados dispongan de formación específica en TEA y en metodologías activas como DUA, Montessori, Reggio Emilia o TEACCH, pues de lo contrario, se podría reducir su eficacia. Además, no todos los centros cuentan con los mismos recursos personales y

materiales, por lo que la viabilidad de la propuesta dependerá de la disponibilidad de estos medios.

También es relevante señalar que la intervención no ha sido implementada, por lo que su efectividad y viabilidad no han sido comprobadas empíricamente. Al no llevarse a cabo un proceso de evaluación o recogida de datos, no es posible garantizar que las estrategias utilizadas produzcan cambios. Esto implica que podrían ser necesarios ciertos ajustes tras su puesta en práctica y la valoración de los progresos obtenidos.

Finalmente, otro aspecto que no ha sido desarrollado de manera exhaustiva es la implicación de la familia. La colaboración familiar constituye un pilar fundamental en la intervención con alumnado con TEA y el grado de compromiso y coordinación con el centro escolar, puede condicionar en gran medida los resultados.

Estas limitaciones no restan valor a la propuesta, sino que evidencian la necesidad de adaptarla, revisarla y contextualizarla de forma continua.

6.2. Futuras líneas de intervención

De cara al futuro, la propuesta presentada abre nuevas posibilidades de innovación en la atención inclusiva en AEI, ya que combina metodologías activas y un enfoque centrado en sus fortalezas, lo que le otorga relevancia práctica y potencial para implementarse en diversos contextos escolares.

Una futura línea interesante sería profundizar en la implicación y preparación de las familias en el proceso educativo, dado que su participación es un factor clave en la efectividad de las intervenciones inclusivas. El presente diseño no ha puesto el foco en ellos e investigaciones recientes destacan la necesidad de promover su colaboración como un elemento decisivo en los logros alcanzados por el alumnado (Jiménez-Arberas et al., 2024).

Asimismo, es conveniente ampliar la investigación hacia el uso de nuevas tecnologías, especialmente herramientas digitales y de Inteligencia Artificial, que permitan optimizar la monitorización del progreso, favorecer la personalización de los apoyos y ampliar las oportunidades de aprendizaje en contextos inclusivos. Este enfoque tecnológico puede reforzar la autonomía del alumnado y facilitar la adaptación de las intervenciones a distintos niveles y perfiles de NEE. Recursos como robots educativos, plataformas de evaluación automatizadas y otros recursos de Inteligencia Artificial ofrecen la posibilidad de diseñar actividades y apoyos ajustados a las necesidades específicas de cada infante (Su et al., 2023)

Otra línea de interés sería ampliar la investigación sobre la colaboración transdisciplinar y la formación docente, con el fin de consolidar equipos educativos capaces de implementar estrategias como el modelo TEACCH, que promueven la personalización del aprendizaje, el uso de apoyos visuales y la participación de familias y profesionales en los procesos educativos (Rodríguez y Sánchez, 2025).

Finalmente, dada la escasez de estudios y registros específicos en este campo, se hace necesario promover proyectos de investigación que generen evidencias más sólidas y permitan una mayor generalización de los resultados. Ello contribuiría a enriquecer la base de conocimiento y a mejorar la efectividad de futuras investigaciones inclusivas en el alumnado con TEA (Rodríguez et al., 2025).

7. REFERENCIAS

Al Qutur, R., Luo, Z., Vasilikou, C., Tavassoli, T., Essah, E., y Marcham, H. (2024).

Impacts of school environment quality on autistic pupil's behaviours – A systematic review. *Building and Environment*, 265, 111981.

<https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2024.111981>

Asociación Americana de Psiquiatría. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.^a ed., texto revisado). Editorial Médica Panamericana.

Autismo España. (2024, abril 2). *El alumnado con autismo sigue creciendo y representa ya el 0,94% del total del alumnado no universitario en España*. Autismo España.

<https://autismo.org.es/actualidad/noticias/alumnado-autismo-curso-2022-2023/>

Aydin, O., y Diken, I. H. (2020). Studies comparing augmentative and alternative communication systems (AAC) applications for individuals with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55(2), 119-141.

https://www.researchgate.net/publication/341399615_Studies_Comparing_Augmentative_and_Alternative_Communication_Systems_AAC_Applications_for_Individuals_with_Autism_Spectrum_Disorder_A_Systematic_Review_and_Meta-Analysis

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

(2021). *Guía para tutorías de Aulas Enclave*. Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad.

https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/_descargas/neae/guia_tutorias-aulas-enclave-neae_2021.pdf

Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>

Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado*, 311, 29313-29424.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Corrales Castaño, L., y Rodríguez Torres, J. (2024). Alumnado con Trastorno del espectro autista y el DUA como estrategia de inclusión educativa. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-567>

Corrección de errores del Decreto 196/2022, de 13 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 212, de 26.10.2022). (2022). *Boletín Oficial de Canarias*, 214, 2-4. <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/214/002.html>

De Domenico, C., Di Cara, M., Piccolo, A., Settimo, C., Leonardi, S., Giuffrè, G., De Cola, M. C., Tripodi, E., Impallomei, C., Quartarone, A., y Cucinotta, F. (2024). Exploring the usefulness of a multi-sensory environment on sensory behaviors in children with autism spectrum disorder. *Journal of Clinical Medicine*, 13(14), 4162. <https://doi.org/10.3390/jcm13144162>

Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en las enseñanzas no universitarias de Canarias. (2018). *Boletín Oficial de Canarias*, (46), 1008. <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/046/001.html>

Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Infantil. (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 28, 13239-13261. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>

Decreto 196/2022, de 13 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. (2022). *Boletín Oficial de Canarias*, 212, 1-9.
<https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/212/001.html>

Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas. (2022). *Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2022*.
https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022_Spanish.pdf

Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., y Ganz, J. B. (2020). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(3), 163-169.
<https://doi.org/10.1177/1088357600015003>

Di Blasi, F. D., Costanzo, A. A., Stimoli, M.A., Liccardi, G., Zoccolotti, P., y Buono, S. (2025). Maria Montessori's educational approach to intellectual disability and autism: A systematic review of quantitative research. *Education Sciences*, 15(8), 1031. <https://doi.org/10.3390/educsci15081031>

Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. (2005). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad.
https://politicasocial.xunta.gal/sites/default/files/arquivos/xeral/libro_blanco_atencion_temprana_2005.pdf

Gobierno de Canarias. (2024). *Plan Estratégico de Infraestructuras Educativas de Canarias 2024–2035*. Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes.

<https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/infraestructura-educativa>

Griffiths, T., Clarke, M., y Price, K. (2022). Augmentative and alternative communication for children with speech, language and communication needs. *Paediatrics and Child Health*, 32(8), 277-281. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2022.05.001>

Harjanty, R., y Muzdalifah, F. (2022). Implementation of STEAM project-based learning in developing early childhood cooperation. *Atfaluna Journal of Islamic Early Childhood Education*, 5(1), 47-56. <https://doi.org/10.32505/atfaluna.v5i1.4093>

Hovey, K. A., Gauvreau, A. N., y Lohmann, M. J. (2022). Providing Multiple Means of Action and Expression in the Early Childhood Classroom Through a Universal Design for Learning Framework. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 11(2). <https://doi.org/10.58729/2167-3454.11150>

Ibanez, L. V., Kobak, K., Swanson, A., Wallace, L., Warren, Z., y Stone, W. L. (2018). Enhancing interactions during daily routines: A randomized controlled trial of a web-based tutorial for parents of young children with ASD. *Autism Research*, 11(4), 667-678. <https://doi.org/10.1002/aur.1919>

Jiménez-Arberas, E., Casais-Suárez, Y., Fernández-Méndez, A., Menéndez-Espina, S., Rodríguez-Menéndez, S., Llosa, J.A., y Prieto-Saborit, J. A. (2024). Evidence-based implementation of the family-centered model and the use of tele-intervention in early childhood services: A systematic review. *Healthcare*, 12(1), 112. <https://doi.org/10.3390/healthcare12010112>

Kurniawati, N., Mustaji, M., Bachri, S. B., y Arianto, F. (2024). The effect of project-based flipped learning model on early childhood learning motivation. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 37(6), 512-524.
<https://doi.org/10.9734/jesbs/2024/v37i61362>

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. (2014). *Boletín Oficial del Estado*, 237, de 1 de octubre de 2014.
<https://www.boe.es/boe/dias/2014/10/01/pdfs/BOE-A-2014-9901.pdf>

Ley 12/2019, de 25 de abril, por la que se regula la atención temprana en Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*. (2019). *Boletín Oficial de Canarias*, 90, de 13 de mayo.
<https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2019/090/003.html>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158–17172. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 116332–116356.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Merinero Santos, M., Grandi, B., Albacete Rosado, L., y Tudela Castro, M. J. (2023). *El acceso a la salud de las personas con autismo: Bienestar emocional y salud mental* [Informe técnico]. Confederación Autismo España, SIIS Centro de Documentación y Estudios de la Fundación Eguía-Careaga.

<https://www.siis.net/documentos/ficha/597678.pdf>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). *Curso 2022-2023: Alumnado matriculado en Educación Especial por titularidad, comunidad autónoma/provincia, sexo y discapacidad* [Tabla interactiva]. Sistema estatal de

indicadores de la educación. <https://www.educacionfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/neae.html>

Moffat, T. (2022). The beauty of universal design for learning (UDL) and why everyone in early childhood education and intervention should be using it. *Kairaranga*, 23(1), 66-73. <https://doi.org/10.54322/kairaranga.v23i1.281>

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Noni, N., Soetikno, N., y Mar'at, S. (2021). TEACCH for parents and child with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Advances in Health Sciences Research*, 41, 165-170. In *Proceedings of the 1st Tarumanagara International Conference on Medicine and Health (TICMIH 2021)*. [10.2991/ahsr.k.211130.032](https://doi.org/10.2991/ahsr.k.211130.032)

Orden de 10 de febrero de 2016, por la que se establecen las concreciones curriculares adaptadas para el alumnado escolarizado en las aulas enclave y centros de educación especial de la Comunidad Autónoma de Canarias. (2016). *Boletín Oficial de Canarias*, (33), 4271-4389.

<https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/033/001.html>

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación Internacional de Enfermedades*, 11.^a revisión (CIE-11). Organización Mundial de la Salud. <https://icd.who.int/es>

Organización Mundial de la Salud. (2023, 15 de noviembre). *Trastornos del espectro autista (TEA)*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Papaefstathiou, E., Zygopoulou, M., Gkiolnta, E., Sarri, K., y Syriopoulou-Delli, C. K. (2021). Early intervention programs for toddlers with Autism Spectrum Disorder: A systematic review. *Research, Society and Development*, 10(14), e103101421935. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i14.21935>

Rao, K., Torres, C., y Smith, S. J. (2021). Digital tools and UDL-based instructional strategies to support students with disabilities online. *Journal of Special Education Technology*, 36(1), 60-70. <https://doi.org/10.1177/0162643421998327>

Rebecchi, K. (2025). Inclusion, development and well-being of neuroatypical individuals through alternative educational approaches: A boon or a bane? A narrative literature review. *European Journal of Alternative Education Studies*, 10(1), 160-176. <https://doi.org/10.46827/ejae.v10i1.6018>

Rodríguez Mendoza, M. K., y Sánchez Crus, L. (2025). Estrategias metodológicas para la inclusión educativa de los niños con trastornos del espectro autista en educación inicial. Portoviejo, Educador. *Uniandes Episteme*, 12(2), 173-182. <https://doi.org/10.61154/rue.v12i2.3749>

Rodríguez, Y. Y. (2024). Autism: An interdisciplinary analysis from neuroscience. *Seminars in Medical Writing and Education*, 3, 615. <https://doi.org/10.56294/mw2024615>

Sánchez Bobadilla, V. S. (2022). *Autismo: Intervención educativa, la mirada de profesionales, comunidad educativa y familia* [Tesis doctoral, Universidad

Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional UCM.

<https://docta.ucm.es/handle/20.500.14352/8979>

Shen, Y. (2024). Designing an effective animal-themed review lesson for young learners in EFL classroom. *International Journal of Education and Humanities*, 15(3), 220-225. <https://doi.org/10.54097/gxcvkb06>

Su, J., Ng, D. T. K., y Chu, S. K. W. (2023). Artificial Intelligence (AI) Literacy in Early Childhood Education: The Challenges and Opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100124.

<https://doi.org/10.1016/j.caai.2023.100124>

Williams, L. A., y La Salle, J. M. (2022). Future prospects for epigenetics in autism spectrum disorder. *Molecular Diagnosis & Therapy*, 26(5), 569–579.

<https://doi.org/10.1007/s40291-022-00608-z>

8. ANEXO

8.1. Anexo I. Relación entre las áreas de conocimiento, saberes básicos y actividades del diseño de intervención

Área 1: Crecimiento en armonía		
Saberes	Ítems	Actividades
SB I. El cuerpo y el control progresivo del mismo	1. Descubrimiento de su cuerpo y reconocimiento de la propia imagen y de las personas de su entorno.	Asamblea y emparejar.
	2. Evolución del juego como actividad para el bienestar y disfrute: juego exploratorio, sensorial y motor.	Recreos dinámicos, relajación, taller sensorial, puzzle y juego libre.
	3. Exploración activa del entorno.	Recreos dinámicos y actividad motriz.
	3.1 Curiosidad e interés por la explotación sensoriomotriz.	Bits de inteligencia.
	4. Experimentación manipulativa y dominio progresivo de la coordinación visomotriz.	Taller sensorial, emparejar y puzzle.
	5. Contacto con otras personas y objetos. Iniciativa y curiosidad para aprender nuevas habilidades.	Bits de inteligencia, taller sensorial, emparejar, puzzle y juego libre.
	6. Adaptación y progresivo control del movimiento y la postura en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.	Entrada al centro y aula, y actividad motriz.
7. Estrategia para evitar situaciones de riesgo o peligro.		Recreos dinámicos y actividad motriz.

Saberes	Items	Actividades
SB II. Desarrollo y equilibrio afectivos	1. Identificación y adecuación de estados emocionales. 3. Aproximación a algunas estrategias para lograr seguridad afectiva: búsqueda de ayuda y demanda de contacto afectivo.	Asamblea y relajación. Entrada al centro y aula, desayuno, recreos dinámicos, relajación y juego libre.
SB III. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno	1. Participación activa en los momentos de los cuidados y la atención a las necesidades básicas. 4. Iniciación a la participación activa en el desarrollo de hábitos sostenibles y ecosocialmente responsables relacionados con la alimentación, higiene, aseo, descanso o limpieza. 5. Adaptación progresiva de los ritmos biológicos a las rutinas del grupo. 6. Iniciación en la interiorización de rutinas relacionadas con el compromiso y la autonomía	Desayuno. Desayuno. Asamblea y relajación. Entrada al centro y aula, desayuno, emparejar, actividad motriz y puzzle.
SB IV. Interacción socioemocional en el entorno	1.1. Construcción de los primeros vínculos afectivos escolares. 1.2. Construcción de sentimientos de pertenencia y vinculación afectiva. 2.1. Establecimiento de relaciones afectuosas y respetuosas. 2.2. Juego de imitación para el desarrollo de actitudes de respeto y empatía. 4. Adquisición paulatina de hábitos y regulación del comportamiento en función de las necesidades de los demás. 5. Asumir pequeñas responsabilidades.	Asamblea. Entrada al centro y aula, y asamblea. Taller sensorial y juego libre. Recreos dinámicos. Entrada al centro y aula, asamblea, desayuno, recreos dinámicos, emparejar, actividad motriz, puzzle y juego libre. Bits de inteligencia, taller sensorial y juego libre.

Área 2: Descubrimiento y exploración del entorno		
Saberes	Ítems	Actividades
SB I. Diálogo corporal en el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios	1. Manifestación de curiosidad e interés por la exploración del entorno y sus elementos.	Asamblea, bits de inteligencia y juego libre.
	2. Exploración de objetos y materiales a través de los sentidos.	Bits de inteligencia, relajación, taller sensorial y juego libre.
	3. Identificación de cualidades o atributos de los objetos y materiales.	Recreos dinámicos, taller sensorial, emparejar y puzzle.
	4. Aproximación a las relaciones de orden, correspondencia, clasificación, agrupación y comparación.	Emparejar y puzzle.
	5. Aproximación nociones espaciales básicas.	Recreos dinámicos y actividad motriz.
	6. Interiorización de nociones temporales básicas.	Entrada al centro y aula, asamblea y actividad motriz.
SB II. Experimentación en el entorno.	1. Indagación en el entorno con interés, curiosidad, imaginación, creatividad y sorpresa.	Desayuno, recreos dinámicos, actividad motriz y juego libre.
	2. Construcción de nuevos conocimientos en interacciones con personas y entorno.	Asamblea, taller sensorial, emparejar, puzzle y juego libre.
	3. Acercamiento a técnicas de observación, experimentación, ensayo-error y planteamiento de ideas.	Entrada al centro y aula, y relajación.
SB III. Indagación en el medio físico y natural	1. Experimentación con elementos naturales.	Bits de inteligencia, desayuno, taller sensorial.
	2. Disfrute de actividades al aire libre y en la naturaleza.	Recreos dinámicos.
	3. Cuidado y respeto hacia la naturaleza, seres vivos y derechos de animales.	Bits de inteligencia y taller sensorial.
	5. Observación y descubrimiento de fenómenos naturales habituales.	Asamblea y relajación.

Área 3. Comunicación y representación de la realidad		
Saberes	Ítems	Actividades
SB I. Intención comunicativa	1. Evolución de la intención comunicativa y establecimiento de contacto visual. 3. Progresión en el control postural a través de las interacciones tónico-emocionales: diálogo tónico. 5. Desarrollo de actitudes comunicativas: atención conjunta y mirada. 6. Uso de estrategias que faciliten intercambios comunicativos como la escucha y el turno de palabra. 7. Uso compartido de objetos como mediadores en las primeras interacciones comunicativas.	Asamblea. Entrada al centro y aula. Entrada al centro y aula, emparejar, puzzle y juego libre. Recreos dinámicos, emparejar y actividad motriz y puzzle. Bits de inteligencia y emparejar.
SB III. Comunicación verbal y oral: expresión, comprensión y diálogo	1. Uso del lenguaje oral en situaciones cotidianas. 3. Adquisición de palabras que respondan a necesidades e intereses. 5. Expresión de necesidades, vivencias y emociones mediante el lenguaje oral. 7. Comprensión del mundo y mensajes a través de la escucha activa.	Asamblea. Desayuno. Desayuno, emparejar y puzzle. Asamblea y relajación.
SB IV. Aproximación lenguaje escrito	1. Descubrimiento de formas escritas y símbolos en el entorno.	Entrada al centro y aula y bits de inteligencia
SB VII. Expresión plástica visual	1. Exploración y descubrimiento de materiales, colores, texturas y técnicas plásticas. 2. Despliegue de la expresión plástica y visual.	Bits de inteligencia y taller sensorial y puzzle. Taller sensorial y juego libre.
SB VIII. El lenguaje y expresión corporal	1. Expresión a través de gestos, movimientos y desplazamientos por el espacio. 2. Evolución del juego hacia la imitación y uso de objetos de representación.	Entrada al centro y aula, recreos dinámicos, emparejar, actividad motriz, puzzle y juego libre. Recreos dinámicos.

Nota. Elaboración propia a partir de la información recogida en el Decreto 196/2022 (págs. 41057- 41058, 41078, 41104 - 41105) y del diseño de intervención presentado.

8.2. Anexo II. Relación entre áreas de conocimiento, competencias específicas, competencias claves y actividades del diseño de intervención

Área 1. Crecimiento en armonía		
Competencias específicas	Competencia clave vinculada	Actividades
CE 1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva.	CCL, CPSAA	Entrada al centro y aula, asamblea, bits de inteligencia, desayuno, recreos dinámicos y relajación.
CE 2. Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones, expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva.	CCL, CPSAA, CCEC	Entrada al centro y aula, asamblea, bits de inteligencia, desayuno, recreos dinámicos y juego libre.
CE 3. Adoptar modelos, normas y hábitos, desarrollando la confianza en sus posibilidades y sentimientos de logro, para promover un estilo de vida saludable y ecosocialmente responsable.	CCL, CPSAA, CC	Entrada al centro y aula, asamblea, bits de inteligencia, desayuno, recreos dinámicos, relajación y juego libre.
CE 4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.	CCL, CC, CCEC	Entrada al centro y aula, asamblea, bits de inteligencia, desayuno, recreos dinámicos y relajación.

Área 2. Descubrimiento y exploración del entorno

Competencias específicas	Competencia clave vinculada	Actividades
CE1. Identificar las características de materiales, objetos y colecciones y establecer relaciones entre ellos, mediante la exploración, la manipulación sensorial, el manejo de herramientas sencillas y el desarrollo de destrezas lógico-matemáticas para descubrir y crear una idea cada vez más compleja del mundo.	CCL, STEM, CE, CPSAA	Entrada al centro y aula, asamblea, bits de inteligencia, desayuno, recreos dinámicos, relajación, taller sensorial, emparejar, actividad motriz y puzzle
CE2. Desarrollar, de manera progresiva, los procedimientos del método científico y las destrezas del pensamiento computacional, a través de procesos de observación y manipulación de objetos, para iniciarse en la interpretación del entorno y responder de forma creativa a las situaciones y retos que se plantean.	CCL, STEM, CD, CE, CPSAA	Entrada al centro y aula, asamblea, bits de inteligencia, recreos dinámicos, taller sensorial, emparejar, puzzle y juego libre.
CE 3. Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas.	STEM, CPSAA, CC	Asamblea

Área 3. Comunicación y representación de la realidad

Competencias específicas	Competencia clave vinculada	Actividades
CE 1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y responder a las exigencias del entorno.	CCL, CP, CPSAA	Entrada al centro y aula, asamblea, bits de inteligencia, desayuno, recreos dinámicos, relajación y juego libre.

Nota. Elaboración a partir de la información recogida en el Decreto 196/2022 (págs. 41052-41056, 41074-41077, 41096) y del diseño de intervención presentado.

8.3. Anexo III. Rúbrica 1 “Crecimiento en armonía”

Ítem a evaluar	Iniciado	En proceso	Adquirido	Consolidado
Participa en actividades motrices (patio, juego de pelota o tobogán)	Requiere modelado físico para participar	Requiere ayuda verbal y/o gestual para participar	En ocasiones participa con supervisión	Participa con autonomía
Rutina de llegada al centro y al aula	Realiza la secuencia con modelado físico continuo	Realiza la secuencia con apoyo verbal y/o gestual	Realiza la secuencia con apoyo ocasional	Realiza la secuencia con autonomía
Manipula materiales diversos (mural digital, rincón sensorial y bits)	Inicia manipulación con modelado físico continuo	Interactúa con los materiales con apoyo verbal y/o gestual	Manipula con apoyo ocasional, mostrando disfrute	Manipula con autonomía, mostrando disfrute
Relaciones sociales con iguales (asamblea y juegos libres)	Evita iniciar la relación o el contacto	Se relaciona únicamente con acompañamiento	Participa en interacciones con apoyos	Espontáneamente participa y se relaciona
Solicita o presta ayuda	Disponible ante situaciones de ayuda con guía constante	Solicita ayuda con acompañamiento	Solicita y comienza a prestar ayuda	Solicita, ofrece y acepta ayuda
Participa en rutinas	Necesita acompañamiento constante	Realiza acciones con modelado verbal o gestual	En ocasiones realiza acciones espontáneas	Realiza rutinas de forma espontánea
Anticipa rutina del aula (asamblea, descanso y final de la jornada)	Requiere de anticipación constante	Comienza a comprender las rutinas	Anticipa rutinas con apoyos	Identifica y sigue rutinas de forma autónoma
Vinculación con adultos/as e iguales	Se muestra reticente en el entorno escolar	Acepta acompañamiento del docente y requiere apoyo con iguales	Acepta acompañamiento de profesional e iguales	Muestra apego positivo hacia profesionales e iguales
Reproduce conductas observadas (juego simbólico y rituales)	Observa acciones y muestra atención. Sin imitación	Requiere modelado físico constante para reproducir acciones	En ocasiones imita acciones y rutinas	Imita espontáneamente e innova en situaciones de juego
Resolución de conflictos	Comienza a identificar conflictos con guía	Reconoce y responde con guía del docente	En ocasiones, utiliza estrategias de resolución	Llega a acuerdos con ayuda mínima
Participa en turnos y esperas	Guía constante para respetar turnos y esperas	Respetá turnos y esperas con supervisión	En ocasiones, respeta turnos sin supervisión	Respetá turnos y esperas espontáneamente

8.4. Anexo IV. Rúbrica 2 “Descubrimiento y exploración del entorno”

Ítem a evaluar	Iniciado	En proceso	Adquirido	Consolidado
Explora materiales y objetos del entorno (texturas, formas, sonidos...)	Se inicia en la manipulación con acompañamiento constante	Manipula los materiales con acompañamiento, mostrando interés ocasional	Manipula los materiales con curiosidad y ayuda mínima	Manipula con interés e iniciativa
Clasifica, agrupa o compara objetos (color, tamaño o tipo)	Se inicia en la exploración de objetos con acompañamiento constante	Clasifica con acompañamiento constante	Realiza agrupaciones simples con supervisión	Clasifica y agrupa con autonomía
Orientación en el centro y aula	Requiere acompañamiento constante para desplazarse	Se orienta con apoyo verbal y/o visual	Se desplaza con supervisión mínima	Se desplaza y se orienta con autonomía
Resolución de tareas mostrando interés con el profesional	Muestra disposición con acompañamiento constante	Inicia tareas con guía, mostrando atención sostenida por momentos	Participa activamente con supervisión	Produce soluciones sencillas con autonomía
Observa, pregunta y manipula con interés	Muestra interés con acompañamiento constante	Observa y manipula con apoyo, mostrando curiosidad ante situaciones conocidas	En ocasiones manipula con curiosidad	Explora y relaciona las propuestas con conocimientos previos
Identifica fenómenos atmosféricos relacionados con la vida diaria	Muestra atención inicial hacia fenómenos atmosféricos	Reconoce algunos con apoyo visual y/o verbal	Identifica fenómenos atmosféricos en ocasiones	Relaciona el clima con necesidades cotidianas

8.5. Anexo V. Rúbrica 3 “Comunicación y representación de la realidad”

Ítem a evaluar	Iniciado	En proceso	Adquirido	Consolidado
Participa en actividades cotidianas (rutinas, asamblea y desayuno)	Participa con modelado físico	Participa con apoyo visual y/o verbal frecuente	Participa con autonomía con apoyos puntuales	Participa con autonomía y proactividad
Expresa necesidades y/o emociones (desayuno, materiales de relajación)	Requiere guía constante para expresar necesidades y/o emociones	Inicia el uso de SAAC y otros recursos con apoyo	En ocasiones, expresa utilizando SAAC u otros recursos	Expresa utilizando SAAC u otros recursos, autónomamente
Utiliza diferentes canales comunicativos (verbal, gestual, visual y SAAC)	Utiliza un único canal comunicativo con apoyo constante	Alterna algunos canales comunicativos con apoyo ocasional	Usa diferentes canales comunicativos con autonomía según la situación	Integra varios canales comunicativos de forma flexible y eficaz
Interés por participar en actividades comunicativas grupales (asamblea, mural, juego simbólico)	Implicación con acompañamiento constante	Participa con interés en algunas partes con apoyo visual y/o verbal	Participa con interés y atención con mínima supervisión	Se implica, mantiene la atención y favorece la interacción con otros.
Inicia interacciones o responde a profesionales e iguales	Responde con modelado físico	Responde a algunas interacciones con apoyo visual y/o verbal	Inicia y/o responde interacciones básicas con cierta autonomía	Inicia y mantiene interacciones de forma intencionada