

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**MÁSTER UNIVERSITARIO
EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**Programa de intervención: inclusión del
alumnado con TEA en edad escolar a través
de un proyecto educativo basado en el DUA**

Presentado por:

Helena Durán de Mayoralgo

Dirigido por:

Maria Dolors Miquel Abril

CURSO ACADÉMICO

2024/2025

Agradecimientos

A mi familia, amigos y seres queridos, por acompañarme, brindarme su apoyo a lo largo de este camino y estar a mi lado en los momentos complicados. A todas las personas que confiaron en mí y contribuyeron, de una u otra forma, en esta propuesta. A los docentes, profesionales y alumnos del Centro Madre de la Esperanza de Talavera de la Reina y, a mis compañeras de trabajo y docentes del Máster Universitario de Educación Especial de la Universidad Europea de Valencia, por compartir sus conocimientos, recursos y experiencias, que han sido fundamentales en mi formación y para mi futuro como docente.

Resumen

En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha consolidado como uno de los principales retos del sistema educativo, orientándose hacia la equidad y la atención a la diversidad. En este contexto, el alumnado con Trastorno del Espectro Autista presenta necesidades específicas que requieren enfoques pedagógicos flexibles, accesibles y adaptados. Este Trabajo Final de Máster propone una intervención educativa innovadora basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje, mediante un proyecto cuyo propósito es favorecer la inclusión del alumnado con este trastorno en un centro de Talavera de la Reina.

El objetivo central es diseñar el proyecto “Viaje inclusivo a través de la Historia”, que permite al alumnado conocer distintas etapas históricas, desde la Prehistoria hasta un futuro imaginado, mediante actividades multisensoriales, manipulativas y lúdicas. La metodología se apoya en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, ofreciendo múltiples formas de representación, acción y motivación, junto con dinámicas cooperativas, participativas y globalizadas. El proyecto se desarrolla a lo largo de un curso escolar, organizado en diez situaciones de aprendizaje vinculadas a personajes del cine y la animación que actúan como mediadores culturales y emocionales.

Se espera como resultado la mejora de la participación activa del alumnado, el desarrollo de competencias comunicativas, motrices y emocionales, y el fomento de valores de respeto, inclusión y trabajo en equipo, así como una mayor implicación familiar y motivación hacia los aprendizajes escolares. En síntesis, esta propuesta ofrece una respuesta práctica y contextualizada a las necesidades del alumnado con Trastorno del Espectro Autista, contribuyendo a entornos educativos más accesibles, significativos y equitativos.

Palabras clave: TEA, DUA, inclusión educativa, apoyos visuales, motivación.

Abstract

In recent decades, inclusive education has become established as one of the main challenges and commitments of the education system, focusing on equity and attention to diversity. In this context, students with Autism Spectrum Disorder present specific needs that require flexible, accessible, and adapted pedagogical approaches. This Master's Thesis proposes an innovative educational intervention based on Universal Design for Learning, developed through an educational project aimed at promoting the inclusion of students with this disorder at a school in Talavera de la Reina.

The central objective is to design an educational project entitled "An Inclusive Journey Through History," which will allow students to meaningfully explore different historical periods, from prehistory to an imagined future, through multisensory, manipulative, and playful activities. The methodology is based on the principles of Universal Design for Learning, offering multiple forms of representation, action, and motivation, along with cooperative, participatory, and globalized dynamics. The project is developed over the course of a full school year, organized into ten learning situations linked to film and animation characters who act as cultural and emotional mediators.

As a result, it is expected to improve active student participation, develop communicative, motor, and emotional skills, and foster values of respect, inclusion, and teamwork.

Moreover, it is expected to increase family involvement and motivation for school learning. In short, this innovative pedagogical proposal offers a practical and contextualized response to the needs of students with Autism Spectrum Disorder, contributing to more accessible, meaningful, and equitable educational environments.

Keywords: ASD, UDL, inclusive education, visual aids, motivation.

Índice de contenidos

1. INTRODUCCIÓN.....	9
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	16
2.1. La educación inclusiva en el contexto escolar.....	16
2.1.1. <i>Concepto y evolución de la educación inclusiva</i>	16
2.1.2. <i>Principios fundamentales de la inclusión educativa</i>	17
2.1.3. <i>El papel de la escuela en la atención a la diversidad</i>	18
2.2. Trastorno del Espectro Autista (TEA): definición, características, necesidades y barreras educativas.....	19
2.2.1. <i>Comprensión del TEA desde una perspectiva inclusiva: definición y manifestaciones en el alumnado con TEA en edad escolar</i>	19
2.2.2. <i>Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Apoyos Específicos</i>	21
2.2.3. <i>Barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado con TEA en edad escolar</i>	22
2.3. El DUA como herramienta inclusiva.....	23
2.3.1. <i>Fundamentos, principios, aplicabilidad del DUA y su contribución a la educación inclusiva</i>	23
2.3.2. <i>Estrategias, recursos y entornos inclusivos para favorecer el aprendizaje del alumnado con TEA</i>	24
2.4. El proyecto educativo como medio de inclusión educativa	26
3. MARCO NORMATIVO ESPAÑOL Y ESPECÍFICO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA LA MANCHA	28
3.1. Marco normativo español	28

3.2. Marco normativo específico de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha ..	29
4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	30
4.1. Introducción de la intervención	30
4.2. Objetivos de la intervención	31
4.3. Contextualización y destinatarios	32
4.4. Contenidos básicos	33
4.5. Competencias.....	34
4.6. Metodología	36
4.7. Infraestructura, recursos y materiales	37
4.8. Evaluación	37
4.9. Temporalización	40
4.10. Sesiones de trabajo.....	41
4.11. Fundamentación de la innovación	48
5. CONCLUSIONES.....	50
6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN	52
6.1. Limitaciones.....	52
6.2. Futuras líneas de intervención	53
7. REFERENCIAS	55
8. ANEXOS.....	61
8.1. Anexo I. Instrumentos de evaluación.....	61
8.2. Anexo II. Diana de autoevaluación “Robin Hood” (elaboración propia).....	63
8.3. Anexo III. Rúbrica de evaluación (elaboración propia).....	66
8.4. Anexo IV. Encuesta anónima para la valoración del proyecto (elaboración propia).....	67
8.5. Anexo V. Fichas de las Situaciones de Aprendizaje (elaboración propia).....	70
8.6. Anexo VI. Conoce un poco más del Proyecto “Viaje inclusivo a través de la Historia” (elaboración propia).....	70

Índice de figuras

Figura 1. <i>Contenidos por áreas del Proyecto “Viaje inclusivo a través de la Historia”</i>	34
Figura 2. <i>Competencias básicas, objetivos y estrategias de trabajo</i>	35
Figura 3. <i>Competencias básicas, objetivos y estrategias de trabajo</i>	35
Figura 4. <i>Estrategias metodológicas, finalidad y ejemplos de recursos del proyecto</i>	36
Figura 5. <i>Plan integral de recursos para la realización del proyecto “Viaje inclusivo a través de la Historia”</i>	37
Figura 6. <i>Temporalización Primer Trimestre</i>	40
Figura 7. <i>Temporalización Segundo Trimestre</i>	40
Figura 8. <i>Temporalización Tercer Trimestre</i>	41
Figura 9. <i>Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje nº1 “Los Croods en la Prehistoria”</i>	42
Figura 10. <i>Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje nº2 “Hércules en la Antigua Grecia”</i>	43
Figura 11. <i>Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje nº3 “Roma con Astérix y Obélix”</i>	43
Figura 12. <i>Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje nº4 “Robin Hood nos enseña la Edad Media”</i>	44
Figura 13. <i>Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje nº5 “Mary Poppins en la Edad Moderna”</i>	44
Figura 14. <i>Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje nº6 “Mirabel en la Edad Contemporánea”</i>	45
Figura 15. <i>Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje nº7 “La actualidad con Inside Out”</i>	45
Figura 16. <i>Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje nº8 “Wall-E nos lleva al futuro cercano”</i>	46

Figura 17. Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje n° 9 “ Imaginando el futuro lejano con Buzz Lightyear”	46
Figura 18. Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje n° 10 “Recordamos, reflexionamos y cerramos nuestro viaje con Cars”	47
Figura 19. Sesión incluida dentro de las actividades con familias propuestas en el proyecto.....	47

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el sistema educativo ha experimentado un proceso de transformación orientado hacia la inclusión, equidad y la atención a la diversidad del alumnado. Este cambio responde tanto a marcos normativos internacionales y nacionales como a una creciente conciencia pedagógica y social sobre el valor de una educación que acoja, respete y potencie las capacidades y características de todas las personas. En este contexto, el presente Trabajo Final de Máster (TFM, en adelante) se centra en el análisis y diseño de respuestas educativas inclusivas para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), reconociendo sus características específicas y la necesidad de adoptar prácticas pedagógicas adaptadas que favorezcan su aprendizaje, participación y bienestar dentro del entorno escolar.

El concepto de educación inclusiva, más allá de constituir una mera integración física del alumnado con necesidades específicas, implica el compromiso activo de transformar los sistemas educativos para eliminar las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje. Como señala Cristian Olivé (2021) en su obra *Una educación rebelde: el poder de transformar la sociedad*, educar desde la rebeldía implica cuestionar estructuras tradicionales que perpetúan desigualdades y abrir paso a nuevas formas de enseñar que conecten con las realidades, emociones y capacidades diversas del alumnado. En esta línea, la inclusión educativa del alumnado con TEA requiere una mirada pedagógica crítica, creativa y empática, que reconozca sus potencialidades y promueva entornos accesibles, flexibles y emocionalmente seguros.

Por otro lado, el alumnado con TEA presenta una amplia variabilidad en sus manifestaciones y necesidades, por lo que la respuesta educativa debe contemplar tanto los apoyos individuales como las adaptaciones organizativas y curriculares necesarias. En este sentido, Petersson-Bloom y Holmqvist (2022) señalan que “ningún método funciona para

todos los estudiantes, y es necesario adaptar los enfoques pedagógicos a las condiciones específicas de cada persona y contexto”. Para ello, resulta imprescindible la aplicación de enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que permite anticipar la diversidad desde la planificación docente, garantizando múltiples formas de representación, expresión y compromiso. Asimismo, se considera clave la implicación del equipo docente, las familias y los especialistas en el diseño de propuestas educativas que respondan al principio de inclusión y calidad educativa para todo el alumnado (Naguas, 2024).

Así, en este TFM se desarrollará un marco teórico que integra la educación inclusiva, el TEA y el DUA como referentes esenciales para comprender las necesidades del alumnado y las respuestas pedagógicas más adecuadas. A partir de este análisis se presentará el proyecto educativo propuesto, concebido como una herramienta para favorecer la inclusión y potenciar la transformación del entorno escolar.

1.1. Justificación

La apuesta por una educación inclusiva constituye uno de los principales desafíos del sistema educativo actual. Garantizar que todo el alumnado, independientemente de sus condiciones personales, sociales o cognitivas, pueda aprender y participar en igualdad de oportunidades responde no solo a un principio ético, sino también a un sólido respaldo legal, nacional e internacional, como se verá más adelante. En este marco, el presente TFM propone una intervención orientada a favorecer la inclusión del alumnado con TEA mediante un proyecto educativo sustentado en los principios del DUA con el fin de dar una respuesta coherente a sus características y necesidades.

Desde el plano normativo, el derecho a una educación inclusiva se encuentra reconocido en el artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) y reforzado en 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), que sitúa la inclusión en el centro del sistema educativo. Ambas referencias destacan la importancia de adaptar métodos, espacios y recursos a la diversidad, así como de potenciar la formación docente, la flexibilidad curricular y las medidas personalizadas como pilares para alcanzar la equidad educativa.

En la investigación educativa, el DUA se reconoce como una estrategia eficaz para eliminar barreras y favorecer entornos accesibles mediante múltiples formas de representación, expresión y motivación (Echeita, 2022). En el caso del alumnado con TEA, facilita apoyos específicos que mejoran la comprensión, la comunicación y la participación activa.

Desde una perspectiva didáctica, el proyecto se basa en situaciones de aprendizaje motivadoras articuladas por un hilo conductor que conecta los contenidos curriculares con los intereses y ritmos del alumnado. Tal como señalan Frutos y Pozo-Sánchez (2023), este enfoque fomenta entornos participativos, cooperativos y emocionalmente enriquecedores. La intervención integra los principios del DUA con metodologías activas y significativas, ofreciendo una experiencia educativa inclusiva y contextualizada.

Este planteamiento se apoya en autores como Olivé (2021) y García (2022), que defienden una enseñanza basada en la justicia social, la empatía y la diversidad. Asimismo, la propuesta se alinea con la Agenda 2030, contribuyendo especialmente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 10, ya que promueve una educación inclusiva y de calidad mediante actividades accesibles y cooperativas que garantizan la participación de todo el alumnado, y fomenta la reducción de desigualdades al trabajar valores de respeto, empatía y convivencia tanto en el aula como en la colaboración con las familias.

El proyecto responde a la necesidad de ofrecer al alumnado con TEA un aprendizaje de la historia accesible y motivador, mediante experiencias multisensoriales,

visuales y manipulativas que eliminan barreras cognitivas y emocionales. La historia se presenta como una vivencia cercana que potencia la autonomía, la colaboración y el desarrollo integral del alumnado.

Este compromiso ético y social se refleja en el uso de recursos creativos, como personajes mediadores (p. ej., los Croods o Hércules), que contextualizan los contenidos y favorecen el aprendizaje académico, emocional y social. En conjunto, el proyecto aspira a ser un referente de buenas prácticas inclusivas al integrar coherentemente los principios del DUA, la interdisciplinariedad y la innovación pedagógica.

En síntesis, este TFM aborda el reto de construir escuelas inclusivas capaces de atender de forma equitativa al alumnado con TEA, combinando enfoques pedagógicos validados con un sólido compromiso ético, social y educativo.

1.2. Problema y finalidad

A pesar de los avances normativos y pedagógicos en favor de la educación inclusiva, el alumnado con TEA sigue enfrentando barreras como la rigidez curricular, la escasa flexibilidad metodológica, la falta de recursos especializados y la limitada formación docente (Gómez-Marí et al., 2021). Estas limitaciones dificultan su acceso equitativo al currículo, la interacción con el grupo de iguales y el desarrollo de un sentido de pertenencia en el aula.

El análisis de necesidades confirma que estas barreras persisten incluso en centros con medidas de atención a la diversidad, especialmente en la comprensión del lenguaje figurado, la interacción social, la gestión emocional y la adaptación de materiales, aspectos que afectan al rendimiento y al bienestar del alumnado (Kritsotakis y Morfidi, 2024).

Ante esta situación, resulta imprescindible ofrecer propuestas que no solo proporcionen apoyos individualizados, sino que transformen el contexto educativo para hacerlo accesible, comprensible y motivador. Con este propósito, la finalidad del presente

TFM es diseñar el proyecto “Viaje inclusivo a través de la historia”, fundamentado en el DUA, ya que este enfoque favorece la representación, la expresión y el compromiso a través de metodologías activas, recursos adaptados y dinámicas cooperativas, principalmente desde el área de Ciencias Sociales, contribuyendo de forma interdisciplinar a un aprendizaje flexible y seguro.

Desde una perspectiva ética, la intervención responde a la necesidad de una escuela que “dé voz a quienes han sido históricamente silenciados” (Olivé, 2021, p. 89). Así, el proyecto busca mejorar la experiencia educativa del alumnado con TEA y aportar a la construcción de una cultura escolar equitativa, participativa y respetuosa con la diversidad.

En síntesis, este TFM pretende cubrir una carencia de la práctica educativa: la escasez de propuestas inclusivas y adaptadas para este alumnado, ofreciendo una herramienta práctica y fundamentada que impulse una escuela más justa y comprensiva.

1.3. Objetivos del TFM

Atendiendo a la normativa vigente y lo expuesto con anterioridad, el presente TFM tiene como objetivo general: elaborar una propuesta de intervención educativa, basada en el DUA, que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado TEA en edad escolar, a través de un proyecto educativo adaptado a sus características, edad, capacidades y necesidades.

Así mismo, para alcanzar el objetivo general se presentan los siguientes objetivos específicos:

- Revisar la fundamentación teórica del TEA y su relación con la necesidad de adaptaciones educativas.
- Analizar las demandas del alumnado con TEA para garantizar respuestas inclusivas.
- Explorar el potencial del DUA como marco para la adaptación de contenidos y metodologías.

- Diseñar estrategias y acciones pedagógicas que favorezcan el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado con TEA.
- Aplicar las competencias del Máster de Educación Especial mediante la creación y adaptación de recursos, la innovación pedagógica y la implementación de propuestas inclusivas.

1.4. Presentación de capítulos

El presente trabajo se estructura en 8 capítulos, desarrollados de la siguiente manera: el capítulo primero recoge la introducción, la justificación y la finalidad del trabajo, ofreciendo una visión general de la investigación y del sentido de la propuesta.

En el capítulo segundo se presenta el marco teórico, que incluye una revisión de la educación inclusiva en el contexto escolar, atendiendo a sus fundamentos, evolución y principios esenciales. En este apartado también se aborda el TEA desde una perspectiva inclusiva, analizando su definición, características, necesidades educativas y principales barreras para el aprendizaje y la participación. Finalmente, se profundiza en el DUA, detallando sus principios y estrategias como herramienta pedagógica para favorecer entornos accesibles y equitativos.

El capítulo tercero desarrolla el marco normativo de referencia, tanto en el ámbito nacional como en el contexto autonómico de Castilla-La Mancha, destacando las disposiciones legales que garantizan el derecho a una educación inclusiva y que avalan la propuesta presentada.

El capítulo cuarto constituye el núcleo central del trabajo, en el que se expone la propuesta práctica. Se detallan sus objetivos, destinatarios, competencias, contenidos básicos, metodología, recursos, evaluación, temporalización y sesiones de trabajo. Se trata de un proyecto con carácter interdisciplinar, principalmente en torno a las Ciencias

Sociales, que integra competencias de diversas áreas curriculares y promueve un aprendizaje globalizado mediante actividades multisensoriales, manipulativas y lúdicas.

El capítulo quinto está dedicado a las conclusiones, en las que se sintetizan los principales hallazgos y aportaciones del estudio.

El capítulo sexto recoge las limitaciones encontradas durante el proceso, así como las líneas de investigación y acción educativa futuras que se abren a partir del trabajo realizado. Por su parte, el capítulo séptimo presenta las referencias bibliográficas empleadas como sustento teórico y metodológico a lo largo del estudio.

Finalmente, el capítulo octavo incluye los anexos, con documentación complementaria que enriquece y respalda el desarrollo de la propuesta.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La educación inclusiva en el contexto escolar

2.1.1. *Concepto y evolución de la educación inclusiva*

La educación inclusiva ha evolucionado considerablemente en las últimas décadas, superando modelos educativos segregadores que durante años situaron al alumnado con discapacidad o con necesidades educativas específicas fuera de los centros ordinarios (Ainscow, 2020).

A lo largo de gran parte del siglo XX, prevaleció un modelo educativo de carácter segregador, el cual limitaba las oportunidades de aprendizaje y participación del alumnado con necesidades específicas, reproduciendo estereotipos y prácticas excluyentes (Ainscow, 2020). Con el paso del tiempo, surgió el modelo integrador, que permitió el acceso físico de estos estudiantes a las aulas ordinarias; no obstante, al no producirse cambios profundos en la cultura escolar, esta incorporación se tradujo en una mera coexistencia, más que en una auténtica inclusión educativa (Mezzanotte y Calvel, 2023, pp. 8–10).

Frente a estas limitaciones, la educación inclusiva se presenta como un enfoque profundamente transformador, ya que no solo busca garantizar la presencia del alumnado en la escuela, sino también favorecer su participación activa y un aprendizaje verdaderamente significativo para todos y todas. En consecuencia, este enfoque implica revisar y redefinir las políticas, las culturas y las prácticas escolares, con el fin de identificar y eliminar las barreras existentes, y atender la diversidad desde una perspectiva basada en la equidad y la justicia social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022).

De este modo, la diversidad, ya sea funcional, cultural, lingüística, emocional o de cualquier otra índole, se concibe como un valor que enriquece y fortalece a la comunidad educativa. En consecuencia, la inclusión se interpreta como un proceso continuo y

dinámico, que demanda la implicación activa de todos los agentes que forman parte del sistema educativo (UNESCO, 2022).

La educación inclusiva, por tanto, no solo representa una estrategia pedagógica, sino también una apuesta ética por un sistema educativo más justo y democrático. En este sentido, Hornby (2024) enfatiza que la verdadera inclusión no consiste en adaptar a las personas al sistema, sino en transformar el sistema para que todas encuentren su lugar y puedan desarrollar su potencial

2.1.2. Principios fundamentales de la inclusión educativa

La inclusión se sustenta en principios interrelacionados cuyo propósito es garantizar una educación equitativa, accesible, participativa y de calidad para todo el alumnado. En primer lugar, la equidad constituye un pilar esencial, ya que no implica ofrecer los mismos recursos a todos, sino proporcionar apoyos ajustados a las necesidades individuales con el fin de que cada persona pueda desarrollar plenamente su potencial (UNESCO, 2022). A partir de esta premisa, la accesibilidad se concibe de manera integral, abarcando la adaptación de contenidos, metodologías, materiales y sistemas de evaluación.

En segundo lugar, la participación activa del alumnado se establece como otro principio fundamental. Así, la inclusión trasciende la mera presencia física en el aula, buscando que todo el estudiantado participe, colabore y se sienta parte de la comunidad educativa (UNESCO, 2020, pp. 15-17, 45-46).

Del mismo modo, la calidad educativa se redefine desde la perspectiva inclusiva, entendiendo que la educación debe ser relevante, significativa y emocionalmente enriquecedora para todas las personas (UNESCO, 2022). Este enfoque integra tanto el desarrollo académico como el personal y social, reconociendo que ambos aspectos son inseparables en el proceso formativo.

Por último, la colaboración entre el profesorado, las familias, los equipos de apoyo y la comunidad resulta imprescindible para construir entornos verdaderamente inclusivos. En este sentido, la cooperación contribuye a mejorar los resultados académicos y emocionales del alumnado, especialmente de aquel que requiere mayores apoyos (Rojo-Ramos et al., 2023).

2.1.3. El papel de la escuela en la atención a la diversidad

La escuela es el espacio clave donde la educación inclusiva debe hacerse realidad, transformando principios en prácticas que aseguren la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado (UNESCO, 2020). Esta tarea implica no solo garantizar el acceso físico, sino también crear entornos seguros, accesibles y flexibles que fomenten el desarrollo integral y el bienestar de cada persona.

Además, la escuela debe funcionar como una comunidad de aprendizaje en la que la diversidad se valore como una riqueza colectiva ya que las prácticas cooperativas y el trabajo colaborativo fortalecen los procesos educativos, y es fundamental promover la participación activa, de forma que cada estudiante asuma un papel protagonista en su propio aprendizaje (Zhou y Colomer, 2024).

Esta transformación requiere un cambio profundo en la cultura escolar y en las metodologías de enseñanza. Así, el liderazgo inclusivo es esencial para movilizar a la comunidad educativa y construir una visión compartida (Arnaiz y Echeita, 2019), junto con una formación docente continua en estrategias inclusivas.

En esta misma línea, la implicación de las familias y la colaboración entre profesionales son factores clave para ofrecer respuestas ajustadas a las necesidades del estudiantado. Además, la accesibilidad universal y la flexibilidad curricular son imprescindibles para atender la diversidad, mejorar el rendimiento académico y favorecer el bienestar emocional (Serrano y Pons, 2022).

A pesar de los avances, la plena implantación de la inclusión sigue encontrando obstáculos, como la rigidez de ciertas estructuras o la falta de recursos. Por eso, la inclusión debe entenderse como un proceso continuo que requiere compromiso y transformaciones sostenidas en el tiempo (Puigdemívol, 2024).

2.2. Trastorno del Espectro Autista (TEA): definición, características, necesidades y barreras educativas

2.2.1. Comprensión del TEA desde una perspectiva inclusiva: definición y manifestaciones en el alumnado con TEA en edad escolar

El TEA es una condición del neurodesarrollo caracterizada por alteraciones persistentes en la comunicación social y por la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos (American Psychiatric Association [APA], 2022). El término *espectro* subraya la amplia variabilidad en la forma en que se manifiesta en cada persona, lo que implica abandonar concepciones homogéneas o reduccionistas.

En este sentido, la APA (2022), a través del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR)*, unificó diagnósticos previos bajo la denominación de TEA, incorporando niveles de gravedad en función de dos dimensiones principales: la comunicación social y las conductas restrictivas o repetitivas. Por su parte, la Clasificación Internacional de Enfermedades en su undécima edición (CIE-11) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) ofrece una visión complementaria, contribuyendo así a la coherencia internacional en la identificación y comprensión del TEA.

Asimismo, desde el movimiento por la neurodiversidad, se defiende que el TEA no debe entenderse únicamente como una patología, sino como una forma legítima de funcionamiento neurobiológico que aporta diversidad y valor a la sociedad (Kapp, 2020).

Esta perspectiva promueve un enfoque inclusivo centrado en el respeto, la aceptación y la potenciación de las capacidades individuales.

En relación con las características del alumnado con TEA, es importante destacar que se trata de un grupo muy heterogéneo, por lo que no existe un perfil único o cerrado. En el ámbito comunicativo, por ejemplo, algunas personas pueden no utilizar el lenguaje verbal, mientras que otras emplean estructuras lingüísticas complejas, aunque presentan dificultades para comprender ironías, dobles sentidos, gestos, miradas o normas implícitas en la interacción (García-Prieto, Moreno, y García-Sánchez, 2022). Estas limitaciones pueden afectar la comprensión del contexto social, provocando en ocasiones malentendidos, tensiones interpersonales o situaciones de aislamiento.

De igual modo, en el ámbito social, es habitual que el alumnado con TEA encuentre dificultades para iniciar o mantener interacciones, interpretar emociones ajenas o comprender las reglas de convivencia, lo que puede derivar en experiencias de rechazo o soledad (Lugo-Marín et al., 2019). Sin embargo, cuando se les ofrecen entornos educativos estructurados, predecibles y emocionalmente seguros, estos estudiantes pueden establecer vínculos significativos y relaciones positivas con sus iguales.

Por otro lado, los comportamientos repetitivos y los intereses específicos constituyen rasgos frecuentes en el TEA. No obstante, cuando estos intereses son integrados de manera intencional en las actividades pedagógicas, pueden convertirse en poderosos motores de aprendizaje y motivación (Sanz-Cervera, Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela, y Tárraga-Mínguez, 2018). Aun así, la rigidez cognitiva que caracteriza al trastorno puede provocar resistencia ante los cambios y ansiedad durante las transiciones no anticipadas, lo que demanda una planificación estructurada y previsible por parte del profesorado.

Además, las alteraciones sensoriales son también comunes y pueden manifestarse como hipersensibilidad (por ejemplo, molestia ante ruidos intensos o luces brillantes) o hiposensibilidad (baja respuesta a estímulos). Ambas condiciones afectan la concentración, el bienestar emocional y el rendimiento académico. Del mismo modo, suelen observarse dificultades en las funciones ejecutivas, tales como la planificación, la organización o el control de impulsos, así como comorbilidades frecuentes —entre ellas, ansiedad, TDAH o trastornos del estado de ánimo—, lo que requiere una atención educativa integral y coordinada (García, Rodríguez, González-Castro, Álvarez, y González-Pienda, 2014).

2.2.2. Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Apoyos Específicos

Las características mencionadas anteriormente implican que el alumnado con TEA necesite una respuesta pedagógica individualizada y flexible, que respete sus ritmos, intereses y formas de procesar la información. Así, tal como señalan Rojo-Ramos et al. (2023) las adaptaciones curriculares son esenciales para garantizar el acceso al currículo e incluyen modificaciones en contenidos, metodologías, evaluación y organización del aula. Una herramienta fundamental son los apoyos visuales, como pictogramas, horarios, secuencias o mapas conceptuales, que facilitan la anticipación y la autonomía.

Por su parte, el uso de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) permite a quienes presentan dificultades en la expresión verbal comunicarse de forma efectiva, mejorando la participación y la autoestima. Además, la enseñanza explícita de habilidades sociales es clave para favorecer la interacción, la identificación emocional y la resolución de conflictos (Soto, Gutiérrez-González, y López-Benavente, 2019).

Así mismo, la regulación sensorial también es prioritaria en el entorno educativo. Por lo que disponer de espacios tranquilos, reducir estímulos intensos y ofrecer herramientas de autorregulación es esencial para favorecer el bienestar emocional y cognitivo (National Council for Special Education [NCSE], 2025).

Por último, la formación continua del profesorado en estrategias inclusivas y neurodiversidad es imprescindible para garantizar una intervención adecuada y basada en evidencias (Echeita y Verdugo, 2023).

2.2.3. Barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado con TEA en edad escolar

A pesar de los avances legislativos y pedagógicos hacia la inclusión, el alumnado con TEA continúa enfrentando barreras que dificultan su pleno desarrollo educativo. En el plano personal, las dificultades en la comunicación social, la flexibilidad cognitiva o la regulación emocional pueden limitar la participación en entornos no adaptados. Si no se ofrecen apoyos en funciones ejecutivas o gestión sensorial, estas barreras se intensifican (Gómez-Pérez, Ostrosky-Solís, y Jiménez, 2020)

Por su parte, Lai et al. (2023), expresan que, a nivel contextual, la falta de apoyos visuales, las metodologías rígidas y la ausencia de rutinas claras pueden generar ansiedad y problemas de conducta. Asimismo, destacan que los entornos escolares ruidosos o desorganizados pueden generar sobrecarga sensorial, lo que repercute negativamente en la atención, la autorregulación emocional y el bienestar general del estudiante.

En el plano sistémico, la falta de recursos, la escasa formación docente y la rigidez curricular limitan la inclusión, agravada por la ausencia de coordinación entre profesionales. Estas barreras pueden provocar desmotivación, bajo rendimiento o incluso abandono escolar, especialmente en secundaria (Echeita, 2022).

La combinación de estas limitaciones afecta el acceso, la permanencia y el aprendizaje del alumnado con TEA. Para revertir la situación se requieren políticas inclusivas reales, formación continua, entornos estructurados y colaboración con las familias. Solo así se garantiza la participación activa en la vida escolar, fortaleciendo autoestima, motivación y oportunidades de futuro (Rojo-Ramos et al., 2023; Echeita 2022).

2.3. El DUA como herramienta inclusiva

2.3.1. Fundamentos, principios, aplicabilidad del DUA y su contribución a la educación inclusiva

El DUA se establece como un enfoque pedagógico inclusivo cuyo propósito es identificar y eliminar barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado, con especial atención al alumnado con TEA. Surge como respuesta a métodos tradicionales rígidos que no reconocen la diversidad cognitiva, sensorial y emocional. Desde sus orígenes en la neurociencia cognitiva, el DUA se ha consolidado como un marco que promueve accesibilidad, equidad e inclusión en contextos diversos (Center for Applied Special Technology [CAST], 2020).

Además, el DUA reconoce que no existe un único camino para aprender, impulsando una enseñanza flexible que valore estilos, intereses y capacidades. Por ello, su aplicación facilita el acceso al conocimiento, la participación activa y el avance del alumnado según sus características personales. Para ello se emplean apoyos visuales como pictogramas, vídeos, esquemas o agendas que simplifican información y favorecen la anticipación, reduciendo la ansiedad y aumentando la autonomía (Rutherford et al., 2020).

Este enfoque también ofrece múltiples vías de expresión y evaluación (presentaciones, grabaciones, proyectos), lo que fortalece la autoestima y evita modelos estandarizados que podrían excluir la diversidad funcional (Novak y Hernández, 2023). Además, Rodríguez-González, Cecchini y Méndez-Giménez (2021), exponen que potencia la motivación intrínseca y la autorregulación emocional mediante actividades vinculadas a intereses personales, rutinas estructuradas y señales visuales, creando entornos predecibles y seguros.

Por otro lado, el DUA fomenta la interacción social a través de dinámicas cooperativas, así como la comunicación mediante tecnologías de apoyo y los SAAC,

permitiendo que todo el alumnado se exprese y participe de forma segura. Desde la planificación curricular, supone anticipar y eliminar barreras de forma preventiva, adaptando contenidos y metodologías a la diversidad neurocognitiva y emocional (CAST, 2020).

Por último, la evaluación bajo los principios del DUA se concibe como continua y flexible, valorando tanto el proceso como los logros (Gómez y Martínez, 2024). Por su parte, Arnaiz y Echeita (2019), exponen que para su efectividad requiere formación docente, liderazgo inclusivo y cooperación entre profesorado, familias y equipos interdisciplinarios, asegurando que las adaptaciones sean sostenibles y coherentes.

En conjunto, el DUA transforma las prácticas educativas y consolida la inclusión real y efectiva de todo el alumnado, especialmente de quienes presentan TEA, en un marco de respeto a la diversidad y justicia educativa.

2.3.2. Estrategias, recursos y entornos inclusivos para favorecer el aprendizaje del alumnado con TEA

La creciente diversidad del estudiantado requiere estrategias pedagógicas adaptadas que atiendan a distintas formas de aprender. En este contexto, el DUA se presenta como un marco que facilita entornos flexibles y accesibles, anticipando y eliminando barreras para la participación y el éxito de todo el alumnado (CAST, 2020). Una de las estrategias fundamentales es la diferenciación pedagógica, que ajusta los contenidos, los métodos de aprendizaje y las formas de evaluación a las características, ritmos e intereses del alumnado, proporcionando diversas maneras de participación y expresión que estimulan la motivación intrínseca y el compromiso personal con el aprendizaje (Núñez del Río *et al.*, 2014).

Así, el aprendizaje multisensorial, que combina canales visuales, auditivos, táctiles y kinestésicos, favorece la comprensión y retención, mientras que materiales manipulativos

y recursos audiovisuales refuerzan la atención y el interés. Metodologías estructuradas con instrucciones claras, rutinas predecibles y apoyos visuales reducen la ansiedad y organizan el aprendizaje. Asimismo, metodologías activas como el aprendizaje cooperativo fomentan comunicación, pensamiento crítico y valoración de la diversidad. El DUA también promueve evaluaciones formativas y flexibles que ajustan criterios al progreso individual (Novak y Hernández, 2023), y exige formación continua del profesorado en accesibilidad, neurodiversidad y tecnologías.

Por su parte, el uso de tecnologías de apoyo, apoyos visuales y una adecuada estructuración del entorno resulta esencial para la inclusión del alumnado con TEA. Entre ellas destacan los SAAC que facilitan la expresión en estudiantes con dificultades verbales, así como innovaciones como la inteligencia artificial o la realidad virtual, que personalizan el aprendizaje y permiten ensayar habilidades sociales en entornos seguros (Confederación Autismo España, 2024).

Por otro lado, la organización del espacio y del tiempo, con zonas delimitadas, control de estímulos y espacios de calma, crea ambientes predecibles que mejoran la atención y la autorregulación. Los horarios visuales y rutinas claras facilitan transiciones y reducen el estrés (Autismo Madrid, 2021).

Por último, la efectividad del DUA depende de la formación docente, el compromiso institucional y la colaboración entre profesorado, familias y equipos de apoyo. Esta cooperación asegura estrategias coherentes, ajustadas y sostenibles, generando un clima de confianza. El docente se convierte así en un agente transformador que diseña experiencias inclusivas y un ambiente seguro y estimulante. De esta manera, el DUA responde a la diversidad del alumnado y promueve una cultura escolar basada en equidad y justicia social. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.).

2.4. El proyecto educativo como medio de inclusión educativa

Los proyectos educativos constituyen un eje vertebrador para la construcción de escuelas inclusivas, al ofrecer un marco de planificación y acción que favorece la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquel con necesidades específicas de apoyo educativo. Su finalidad es garantizar una educación de calidad basada en la equidad, la accesibilidad y la justicia social, principios fundamentales de una escuela que acoge la diversidad como valor y no como obstáculo (Booth y Ainscow, 2015).

Desde esta perspectiva, los proyectos se apoyan en enfoques pedagógicos inclusivos, entre los cuales destaca el DUA, que promueve la eliminación de barreras mediante múltiples formas de representación, expresión y compromiso (CAST, 2020). Este enfoque reconoce la variabilidad del alumnado, facilitando que cada estudiante aprenda de acuerdo con sus capacidades, intereses y ritmos, lo que convierte al proyecto educativo en una herramienta de flexibilidad curricular y participación activa.

La diferenciación pedagógica es otro pilar esencial dentro de los proyectos inclusivos, pues permite ajustar metodologías, recursos y evaluaciones a las características individuales del alumnado (Tomlinson, 2020). En esta línea, la incorporación de apoyos visuales, SAAC, adaptaciones curriculares y tecnologías digitales accesibles contribuye al desarrollo de la autonomía personal, favorece la comprensión de las tareas y reduce las barreras cognitivas, sensoriales y emocionales que limitan la participación.

Asimismo, desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), se destaca el papel del docente como mediador del aprendizaje y la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento. En este sentido, los proyectos educativos colaborativos se convierten en espacios donde el alumnado aprende con y de los demás, desarrollando competencias comunicativas, sociales y emocionales.

Las metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), refuerzan esta visión inclusiva al fomentar la comunicación, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la corresponsabilidad en el proceso educativo (García, 2017). A través de ellas, se promueve un clima de aula participativo y seguro, donde todo el alumnado se siente reconocido y valorado.

Por su parte, Meyer et al. (2024) sostienen que la planificación y evaluación de los proyectos educativos debe ser flexible, continua y reflexiva, incorporando diagnósticos iniciales, mecanismos de seguimiento y evaluación formativa que permitan ajustar las intervenciones en función de las necesidades emergentes.

Finalmente, las tecnologías emergentes, como los entornos virtuales de aprendizaje, la realidad aumentada y la gamificación, amplían las oportunidades de participación y aprendizaje en contextos más motivadores, accesibles y personalizados, reforzando la implicación del alumnado y la equidad educativa (Olmedo-Flores, 2024; Marín, 2024).

3. MARCO NORMATIVO ESPAÑOL Y ESPECÍFICO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA LA MANCHA

3.1. Marco normativo español

La atención a la diversidad y la inclusión educativa son principios esenciales del sistema educativo español, respaldados por un sólido marco normativo que garantiza los derechos de todos los alumnos, especialmente de aquellos con NEE, como el alumnado con TEA.

En el plano internacional, destacan la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que en su artículo 26 reconoce el derecho a la educación, la Declaración de los Derechos de la Infancia (1989), ratificada por España en 1990, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), ratificada por España en 2008, cuyo artículo 24 establece el derecho a una educación inclusiva. Este marco se refuerza con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que en su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

En el ámbito nacional, la Constitución Española de 1978 reconoce en su artículo 27 el derecho a la educación y en el artículo 9.2 la obligación de los poderes públicos de promover la igualdad real, además de incluir en el artículo 49, recientemente reformado, la atención a las personas con discapacidad.

Este compromiso se concreta en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que sitúa la inclusión como eje central, garantizando apoyos personalizados en entornos inclusivos. Asimismo, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, refuerza la atención a la diversidad como principio esencial e impulsa la aplicación del DUA como herramienta para dar respuesta a las necesidades heterogéneas del alumnado.

3.2. Marco normativo específico de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha

Castilla-La Mancha muestra su compromiso con la educación inclusiva a través de un sólido marco normativo que garantiza el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado, especialmente para aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo, como el alumnado con TEA. La Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha, establece los principios de equidad e inclusión, impulsando medidas organizativas, curriculares y de apoyo personalizadas para atender a la diversidad.

El Decreto 81/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria de Castilla-La Mancha [2022/6698], refuerza este enfoque inclusivo, alineado con la LOMLOE y el Real Decreto 157/2022 y promueve la creación de entornos de aprendizaje accesibles y flexibles. Por su parte, el Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, impulsa la inclusión educativa a través de principios como la participación, la normalización y la accesibilidad universal, promoviendo el uso DUA y la elaboración de Planes de Inclusión Educativa adaptados a las necesidades de todo el alumnado.

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

4.1. Introducción de la intervención

Este proyecto educativo surge a partir de la experiencia adquirida durante el periodo de prácticas en el centro de Educación Especial “Madre de la Esperanza” (Talavera de la Reina), donde se identificó la necesidad de diseñar propuestas más inclusivas y motivadoras para el alumnado con TEA. Su finalidad es ofrecer un planteamiento innovador que, aunque no se ha puesto en práctica, está concebido para proporcionar una experiencia de aprendizaje significativa, accesible y adaptada a la diversidad.

La propuesta se organiza en torno al conocimiento de distintas etapas históricas, desde la Prehistoria hasta un futuro lejano, mediante un enfoque lúdico, multisensorial y personalizado a las características, intereses y estilos de aprendizaje del alumnado. Para ello, se plantean actividades guiadas por personajes del cine como los Croods, Hércules o Astérix y Obélix, que actúan como mediadores culturales y emocionales en un “viaje en el tiempo” que combina aprendizajes académicos con el desarrollo de competencias motrices, comunicativas y socioemocionales, así como con la promoción de valores de respeto, empatía y trabajo en equipo.

El proyecto se fundamenta en los principios de la educación inclusiva, el DUA y metodologías activas, con el objetivo de garantizar accesibilidad, participación y disfrute para todo el alumnado. Asimismo, contempla la implicación de las familias como un elemento clave de colaboración entre escuela y entorno. En síntesis, “Un viaje inclusivo a través de la historia” representa una propuesta didáctica innovadora que, aunque no se ha desarrollado en la práctica, constituye una herramienta proyectada para favorecer la inclusión y el crecimiento integral del alumnado.

4.2. Objetivos de la intervención

El objetivo de la intervención es promover un aprendizaje inclusivo y significativo en el alumnado con TEA, mediante la implementación de un proyecto educativo fundamentado en los principios del DUA, orientado a facilitar el acceso a los contenidos de Historia y otras áreas curriculares.

Para alcanzar este objetivo, se desglosan los siguientes objetivos específicos:

- Crear un entorno educativo seguro y eficaz para el aprendizaje, la autonomía y la motivación intrínseca del alumnado
- Adaptar los contenidos mediante recursos visuales y actividades dinámicas que faciliten la comprensión, el acceso al aprendizaje y el desarrollo de competencias.
- Aplicar los diseños del DUA para diseñar tareas, materiales y estrategias ajustadas a las características y necesidades del alumnado, garantizando la equidad y accesibilidad.
- Fomentar el trabajo cooperativo y la creatividad a través de proyectos colaborativos, actividades artísticas y experiencias multisensoriales que estimulen un aprendizaje significativo.
- Involucrar a las familias y proporcionar herramientas al profesorado, fortaleciendo la colaboración escuela-hogar y promoviendo prácticas inclusivas.
- Contribuir a la convivencia escolar y a la educación en valores, desarrollando la empatía, el respeto y la cooperación como pilares para desarrollar un entorno inclusivo.

4.3. Contextualización y destinatarios

La propuesta educativa se desarrollará en el Colegio Madre de la Esperanza, centro de educación especial de Talavera de la Reina cuya misión es ofrecer una formación integral y de calidad al alumnado con diversas necesidades educativas, especialmente con TEA, colectivo al que se dirige prioritariamente el proyecto.

El centro cuenta con aulas reducidas que permiten una atención individualizada y estructurada, especialmente beneficiosa para el alumnado con TEA. Además, sus infraestructuras adaptadas (aulas especializadas, comedor estructurado, piscina terapéutica, zonas al aire libre y aula de motricidad) favorecen un abordaje global de las áreas cognitiva, emocional, motora y social, garantizando una respuesta educativa equilibrada e inclusiva.

Además, dispone de recursos específicos y tecnológicos (apoyos visuales, sistemas aumentativos de comunicación y tecnologías asistivas) que facilitan la comprensión de rutinas, la regulación sensorial, la reducción de la ansiedad y el desarrollo de la autonomía personal y social. Este contexto educativo constituye un entorno idóneo para implementar un proyecto flexible y personalizado, centrado en las capacidades del alumnado y extrapolable a otros perfiles educativos del centro.

El centro atiende a alumnos de entre 3 y 21 años, por lo que el proyecto contempla las distintas necesidades psicoevolutivas del alumnado en edad escolar:

- De 3 a 6 años: Se prioriza el desarrollo de la comunicación verbal y no verbal, la regulación sensorial y el inicio de la socialización mediante el juego estructurado.
- De 6 a 12 años: Se fomenta el desarrollo cognitivo con apoyos visuales, la autonomía personal, la organización de rutinas y la mejora de las habilidades sociales y emocionales.

Por último, aunque el proyecto se centra en el alumnado con TEA, su estructura modular y recursos versátiles lo convierten en una herramienta educativa replicable en otros contextos, tanto de educación especial como ordinaria, siempre desde un modelo personalizado y flexible. La posibilidad de ajustar los objetivos, la dificultad y el formato de las actividades permite atender también a otros estudiantes con necesidades educativas diversas.

En definitiva, los destinatarios principales son los alumnos con TEA del Colegio Madre de la Esperanza, aunque su carácter inclusivo, adaptable y centrado en las capacidades individuales lo convierte en una opción válida para cualquier alumno que precise un modelo pedagógico ajustado a sus ritmos y necesidades personales.

4.4. Contenidos básicos

Los contenidos básicos del proyecto *“Viaje inclusivo a través de la historia”* se organizan de manera interdisciplinar, atendiendo a las características del alumnado con TEA y adaptándose a sus diferentes niveles de desarrollo. Se integran aprendizajes de distintas áreas, siempre desde un enfoque vivencial, lúdico y multisensorial. A continuación, se muestran los contenidos por áreas (**figura 1**):

Figura 1 Contenidos por áreas del Proyecto "Viaje inclusivo a través de la Historia"

ÁREA	CONTENIDOS PRINCIPALES
HISTORIA	<ul style="list-style-type: none"> • Recorridos por las etapas históricas desde la Prehistoria hasta un futuro lejano. • Vida cotidiana, organización social, avances tecnológicos y manifestaciones artísticas de cada época (Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Contemporánea, Edad Moderna...)
LENGUA Y LITERATURA	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora con cuentos, relatos y mitos adaptados con apoyo visual. • Expresión oral mediante dramatizaciones y juegos de rol. • Producción escrita a través de murales, libros visuales y escritura guiada
MATEMÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos y problemas contextualizados • Introducción a nociones de cantidad, medida, sistemas numéricos antiguos
ARTES PLÁSTICAS Y CREATIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas artísticas vinculadas a cada período: pinturas rupestres, mosaicos, escudos...
MOTRICIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de coordinación, equilibrio y expresión corporal ligadas a cada etapa: juegos de caza simultánea, mini olimpiadas griegas, dinámicas cooperativas de movimiento...

Nota: Elaboración propia

4.5. Competencias

En este apartado se describen las competencias clave que se abordarán en las diferentes sesiones de la propuesta didáctica. El desarrollo competencial constituye un eje fundamental para la formación integral del alumnado, tanto en el ámbito académico como personal y social.

En coherencia con el marco legislativo vigente, el proyecto se basa en las Recomendaciones del Consejo de la Unión Europea (2006 y 2018), incorporadas a la normativa española mediante la LOMLOE y desarrolladas en el Real Decreto 157/2022 y el Decreto 81/2022 de Castilla-La Mancha.

Desde este enfoque, la propuesta busca promover el conocimiento histórico y cultural junto con competencias transversales que fomenten la participación activa, crítica y reflexiva del alumnado en la sociedad. Las **figuras 2 y 3** detallan las competencias trabajadas en las distintas situaciones de aprendizaje.

Figura 2 Competencias básicas, objetivos y estrategias de trabajo

Competencias	Objetivo	Estrategias de trabajo
Comunicación lingüística (CCL)	Desarrollar habilidades para la expresión y comprensión oral y escrita en diversos contextos	-Lectura y análisis de textos, relatos y mitos adaptados -Debates grupales -Redacción de relatos y diarios adaptados
Matemáticas, Ciencia y Tecnología (CMCT)	Aplicar el razonamiento lógic-matemático y científico en la resolución de problemas históricos y tecnológicos	-Resolución de problemas matemáticos basados en la historia (jeroglíficos...) -Exploración de la tecnología de otras épocas -Análisis de avances científicos y tecnológicos futuros
Emprendedora (CE)	Fomentar la iniciativa, la creatividad y capacidad para generar soluciones innovadoras	-Diseño de proyectos para mejorar la vida en la civilizaciones históricas -Reflexión sobre el futuro, generando ideas innovadoras para la sociedad y el planeta
Conciencia y expresiones culturales (CEC)	Valorar manifestaciones culturales y artísticas de diferentes épocas, desarrollando la creatividad	-Actividades artísticas relacionadas con cada periodo histórico -Interpretación de música y danza de distintas culturas -Representación teatral y role playing de diferentes etapas de la historia o situaciones

Nota. Elaboración propia.

Figura 3 Competencias básicas, objetivos y estrategias de trabajo

Competencias	Objetivo	Estrategias de trabajo
Ciudadana (CC)	Fomentar la participación, la responsabilidad social y la comprensión de valores cívicos	-Debates sobre problemas históricos y actuales relacionados con la sociedad -Proyectos de acción comunitaria -Reflexión sobre derechos, deberes y convivencia
Personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)	Desarrollar autonomía, gestionar emocional y habilidades de aprendizaje autónomo y colaborativo	-Trabajo colaborativo en retos y misiones históricas -Actividades de reflexión sobre emociones y actitudes -Fomento de la investigación autónoma y la autoevaluación
Competencia plurilingüe (CP)	Desarrollar habilidades para comunicarse en diferentes lenguas y comprender otras culturas	-Lectura y análisis de textos en distintos idiomas adaptados -Actividades con canciones en otros idiomas -Comparación cultural de costumbres y tradiciones
Competencia Digital (CD)	Utilizar herramientas digitales para investigar, crear y comunicar información de manera efectiva	-Uso de recursos tecnológicos para investigar y presentar contenidos -Diseño de presentaciones multimedia -Utilización de plataformas digitales para la investigación autónoma y realización de actividades

Nota. Las figuras 2 y 3 muestran la relación entre diferentes competencias clave, los objetivos vinculados a cada una de ellas y las estrategias metodológicas propuestas para su desarrollo en el marco del proyecto educativo “Viaje inclusivo a través de la historia”.

4.6. Metodología

El proyecto educativo “*Viaje inclusivo a través de la Historia*” se sustenta en una metodología activa, entendida como un proceso interactivo y participativo mediante el cual el alumnado construye su propio conocimiento con protagonismo y compromiso (Lascano, 2024). Además, adopta el aprendizaje significativo, que ocurre cuando los nuevos contenidos se relacionan de forma lógica con los conocimientos previos del estudiante, transformando su estructura cognitiva y permitiendo una comprensión profunda y duradera (Vila, 2022). Su finalidad es asegurar la participación significativa de todo el alumnado, promoviendo tanto el aprendizaje académico como el desarrollo social, emocional y personal en un ambiente inclusivo y adaptado a la diversidad.

La propuesta integra distintos enfoques y estrategias pedagógicas, que se resumen a continuación, en la **figura 4**:

Figura 4 Estrategias metodológicas, finalidad y ejemplos de recursos del proyecto

Estrategias metodológica	Finalidad	Recursos y ejemplos
Aprendizaje cooperativo	Favorecer la inclusión, la empatía Y la cooperación mediante el trabajo en grupos con roles diferenciados	Grupos pequeños con roles y dinámicas de grupo entre iguales, entre otras.
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Conectar los contenidos históricos con la práctica, fomentando la autonomía y la motivación	Maquetas, juegos de rol, retos...
Metodología TEACCH	Proporcionar estructura, previsibilidad y apoyos visuales que faciliten la comprensión y reduzcan la ansiedad en alumnado con TEA	Pictogramas, tableros de rutinas, agendas visuales, materiales manipulativos, cajas y carpetas TEACCH...
Aprendizaje multisensorial y manipulativo	Facilitar la comprensión a través de diferentes canales sensoriales y potenciar la creatividad	Materiales reciclados, actividades táctiles y artísticas, experimentación con pigmentos y texturas, elaboración de objetos históricos...
Lapbooks como recurso inclusivo	Organizar y sintetizar la información de manera visual y accesible, adaptando el nivel de dificultad a cada pupilo	Lapbook adaptados con pictogramas, imágenes y esquemas para alumnado con TEA: inclusión de descripciones más complejas para alumnado avanzado
Fomento de autonomía, creatividad y habilidades sociales	Reforzar la independencia, la expresión creativa y el desarrollo de competencias sociales básicas	Rutinas estructuradas, apoyos visuales, trabajo en equipo...

Nota. Elaboración propia

4.7. Infraestructura, recursos y materiales

El proyecto educativo lúdico “*Viaje Inclusivo a Través de la Historia*” cuenta con un plan integral de recursos humanos, materiales y de infraestructura adaptados a las necesidades del alumnado, especialmente de aquellos con TEA. Se muestran a continuación, en la **figura 5**:

Figura 5 Plan integral de recursos para la realización del proyecto "Viaje inclusivo a través de la Historia"

CATEGORÍA	RECURSOS
Aula y entorno físico	<ul style="list-style-type: none">• Zona de trabajo individual y cooperativo con apoyos visuales• Zona de relajación para la autorregulación emocional• Agenda visual y decoración temática que favorezcan anticipación y aprendizaje
Espacios complementarios	<ul style="list-style-type: none">• Aula multisensorial con materiales táctiles, auditivos e iluminación regulable• Zona de motricidad para coordinación y expresión corporal• Espacios exteriores: parques, patrimonio local y piscina para integración sensorial y motricidad
Recursos humanos	<ul style="list-style-type: none">• Docentes especialistas en Educación Especial• Auxiliar Técnico Educativo (ATE)• Logopeda• Psicólogo• Fisioterapeuta
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none">• Didácticos adaptados: pictogramas, tableros visuales, fichas...• Sensoriales y manipulativos: texturas, objetos táctiles, maquetas.• Creativos: cartulinas, colores, mosaicos, manualidades...• Reciclados: para maquetas, actividades...
Recursos económicos	<ul style="list-style-type: none">• Presupuesto del centro educativo• Colaboraciones externas y donaciones• Fondos para transporte, entradas y monitores de salidas educativas

Nota. Elaboración propia.

4.8. Evaluación

La evaluación en este proyecto educativo se concibe como un proceso continuo, inclusivo y formativo, orientado a valorar los avances del alumnado en los ámbitos cognitivo, emocional, motriz y social, así como la eficacia del propio proyecto en su conjunto. Dado que está dirigido a alumnado con TEA, se prioriza una evaluación flexible,

funcional y accesible, centrada en la observación directa y la participación activa de todos los agentes implicados: alumnado, profesorado y familias.

El proceso evaluativo se estructura en tres momentos temporales interrelacionados —evaluación inicial, procesual y final— que permiten realizar un seguimiento integral del aprendizaje y del desarrollo personal del alumnado:

1. ***Evaluación inicial o diagnóstica:*** tiene como finalidad conocer el punto de partida de cada estudiante, identificando sus intereses, capacidades, motivaciones y necesidades específicas de apoyo. Para ello se emplean observaciones directas, registros anecdóticos y la revisión de información previa recogida por el equipo docente y las familias. Esta fase permite planificar las estrategias de intervención y adaptar las actividades a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Los instrumentos utilizados se encuentran recogidos en **el Anexo 1**,

2. ***Evaluación procesual o formativa:*** se desarrolla de manera continua a lo largo de todo el proyecto, con el objetivo de ajustar las estrategias educativas y los apoyos según la evolución del alumnado. La principal herramienta utilizada es la observación sistemática, complementada con registros anecdóticos que recogen evidencias significativas del progreso en aspectos como la comunicación, la participación, la autonomía, la regulación emocional o la interacción social.

El seguimiento se apoya también en la plataforma educativa del centro y en el libro del alumnado “Viaje inclusivo a través de la historia”, que facilitan un feedback constante entre alumnado, profesorado y familias, reforzando la comunicación y la coherencia educativa entre los diferentes entornos de aprendizaje.

3. ***Evaluación final o sumativa:*** se centra en valorar los logros alcanzados al concluir el proyecto, tanto a nivel individual como grupal. Se utilizarán rúbricas de logro para cada Situación de Aprendizaje, junto con registros observacionales y una herramienta

de autoevaluación visual y lúdica: la Diana de Robin Hood (**Anexo 2**), que permite al alumnado reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje de manera accesible y motivadora. Esta autoevaluación fomenta la metacognición, la autonomía personal y la toma de conciencia del propio progreso.

Por su parte, los criterios de evaluación de las rúbricas utilizadas para las Situaciones de Aprendizaje (**Anexo 3**) se centran en valorar:

- La participación activa en las actividades y la cooperación en grupo.
- El desarrollo de habilidades comunicativas, motrices, emocionales y sociales.
- El grado de autonomía personal y funcional alcanzado.
- La comprensión de los contenidos abordados en las diez Situaciones de Aprendizaje.
- La actitud, el esfuerzo y la capacidad de disfrute durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, se incluye una evaluación del propio proyecto para valorar su eficacia, pertinencia e impacto educativo. Esta se realizará mediante una encuesta anónima a familias, profesorado y alumnado (**Anexo 4**), con el fin de recoger percepciones sobre las actividades, la metodología, los materiales y el nivel de satisfacción general. Los resultados permitirán mejorar futuras implementaciones y asegurar un proceso de innovación educativa en continua revisión.

La evaluación se caracteriza por ser global, flexible y participativa, integrando diversas técnicas de observación y comunicación que ofrecen una visión completa del progreso del alumnado y de la calidad de la intervención. El uso combinado de la observación directa, registros anecdóticos, seguimiento digital, autoevaluaciones visuales y colaboración familiar garantiza una valoración rigurosa, inclusiva y coherente con los principios del proyecto “Viaje inclusivo a través de la Historia”.

4.9. Temporalización

El proyecto “*Viaje inclusivo a través de la historia*” se desarrollará a lo largo de un curso escolar completo, de septiembre a junio. Cada mes se trabajará una situación de aprendizaje vinculada a un periodo histórico o temática, utilizando referentes cercanos al alumnado, con el fin de favorecer la motivación, la inclusión y el aprendizaje significativo. En las **Figuras 6, 7 y 8** se adjunta la temporalización.

Figura 6 Temporalización Primer Trimestre

Mes	Situación de aprendizaje/tema	Objetivo principal	Actividades destacadas
Septiembre	Preparación del proyecto	Organizar y Conocer el proyecto	Reuniones iniciales y diseño de aulas
Octubre	Los Croods y la Prehistoria	Conocer la Prehistoria	Pinturas rupestres, juego motor y la vida en la Prehistoria
Noviembre	Hércules en la Antigua Grecia	Conocer la cultura y símbolos griegos	Arquitectura griega, Lapbook y mini olimpiadas
Diciembre	Asterix y Obélix y la Antigua Roma	Conocer la cultura romana	Mosaicos e imperio romano

Nota. Elaboración propia

Figura 7 Temporalización Segundo Trimestre

Mes	Situación de aprendizaje/tema	Objetivo principal	Actividades destacadas
Enero	Robin Hood en la Edad Media	Descubrir elementos de la Edad Media	Construcción de elementos de la época y juegos motores
Febrero	La Edad Moderna con Mary Poppins	Introducir a la revolución industrial	Canciones y juegos de roles
Marzo	Mirabel y la Edad Contemporánea	Trabajar las emociones y la diversidad	Juegos sensoriales y rueda emocional

Nota. Elaboración propia.

Figura 8 Temporalización Tercer Trimestre

Mes	Situación de aprendizaje/tema	Objetivo principal	Actividades destacadas
Abril	La actualidad con <i>Inside Out</i>	Trabajar la gestión emocional	Teatro emocional y juegos cooperativos
Mayo	Wall-E y el futuro cercano	Fomentar la concienciación medioambiental	Las 3R y jornada de Plogging
Junio	Buzz Lightyear nos lleva al futuro lejano	Potenciar la creatividad	Juego simbólico, construcción de materiales y circuito galáctico
Junio	Cerramos nuestro viaje con <i>Cars</i>	Potenciar la reflexión y la creatividad	Asambleas y actividades reflexivas

Nota. Elaboración propia.

4.10. Sesiones de trabajo

El proyecto se estructura en 10 Situaciones de Aprendizaje que recorren distintas etapas de la historia, conformando un itinerario didáctico dinámico y motivador. Este recorrido comienza con *Los Croods*, ambientado en la Prehistoria, pasando por *Inside Out*, que sitúa al alumnado en la actualidad y les invita a explorar las emociones y la vida cotidiana, y culmina con *Cars*, que permite reflexionar, repasar y consolidar los aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso.

El desarrollo del proyecto se articula a través de un hilo conductor protagonizado por personajes animados, quienes guían al alumnado y presentan los distintos retos y misiones que dan sentido a cada Situación de Aprendizaje. Estas propuestas integran contenidos curriculares, competencias clave y valores sociales, fomentando la motivación, la participación activa y la construcción significativa del conocimiento.

El proyecto cuenta con tres guías complementarias: una dirigida al profesorado, que incluye orientaciones metodológicas y estrategias de aplicación; otra destinada al alumnado,

con materiales adaptados y secuencias de actividades; y una tercera dirigida a las familias, que ofrece pautas de colaboración y continuidad en el hogar, favoreciendo así la coherencia educativa entre escuela y entorno familiar.

Asimismo, el programa incorpora una amplia variedad de actividades diseñadas para su desarrollo a lo largo del curso, ajustadas a los diferentes niveles y características del alumnado. Por motivos de extensión, no es posible incluir todas ellas en el presente trabajo. Sin embargo, puedes descubrir más sobre el proyecto en los **Anexos 5 y 6**.

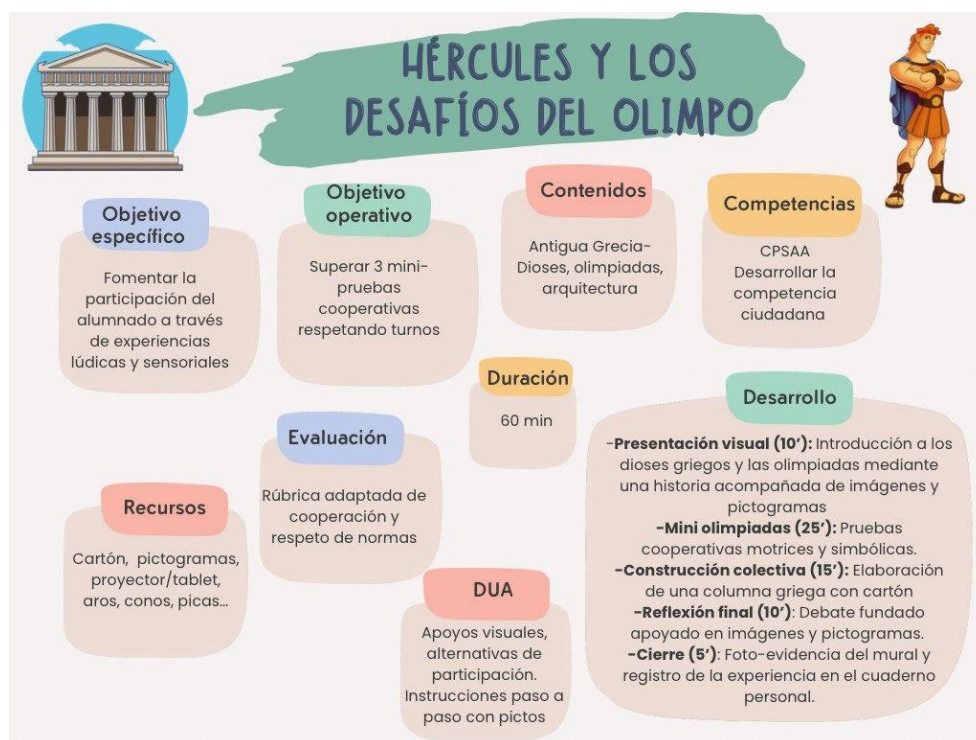
A continuación, se presentan algunas de las sesiones de trabajo que conforman el programa de intervención, seleccionadas a modo de muestra representativa de las diez Situaciones de Aprendizaje propuestas (**figuras 9–19**).

Figura 9 Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje nº1 "Los Croods en la Prehistoria"



Nota. Elaboración propia.

Figura 10 Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje nº2 "Hércules en la Antigua Grecia"



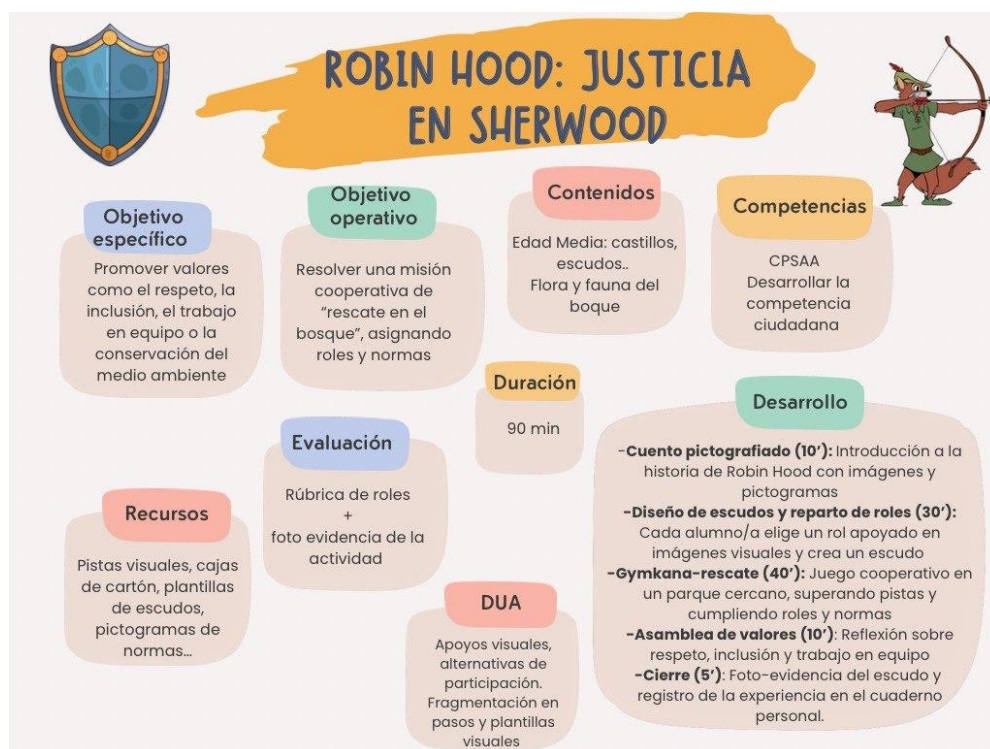
Nota. Elaboración propia

Figura 11 Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje nº3 "Roma con Astérix y Obélix"



Nota. Elaboración propia.

Figura 12 Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje n°4 "Robin Hood nos enseña la Edad Media"



Nota. Elaboración propia

Figura 13 Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje n°5 "Mary Poppins en la Edad Moderna"



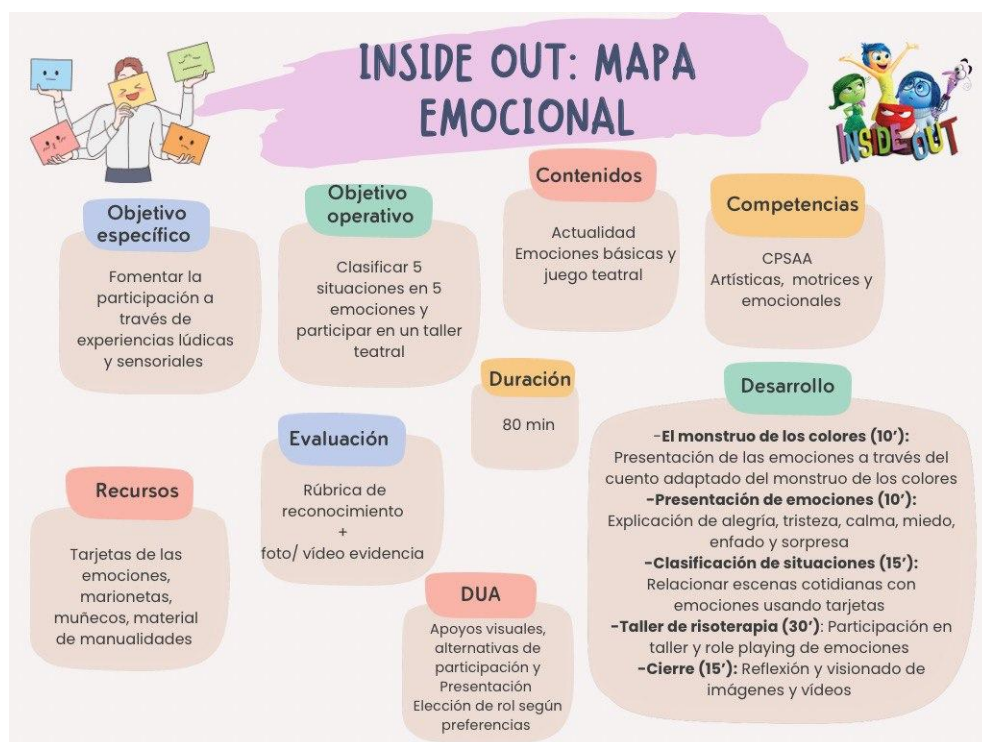
Nota. Elaboración propia

Figura 14 Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje n°6 "Mirabel en la Edad Contemporánea"



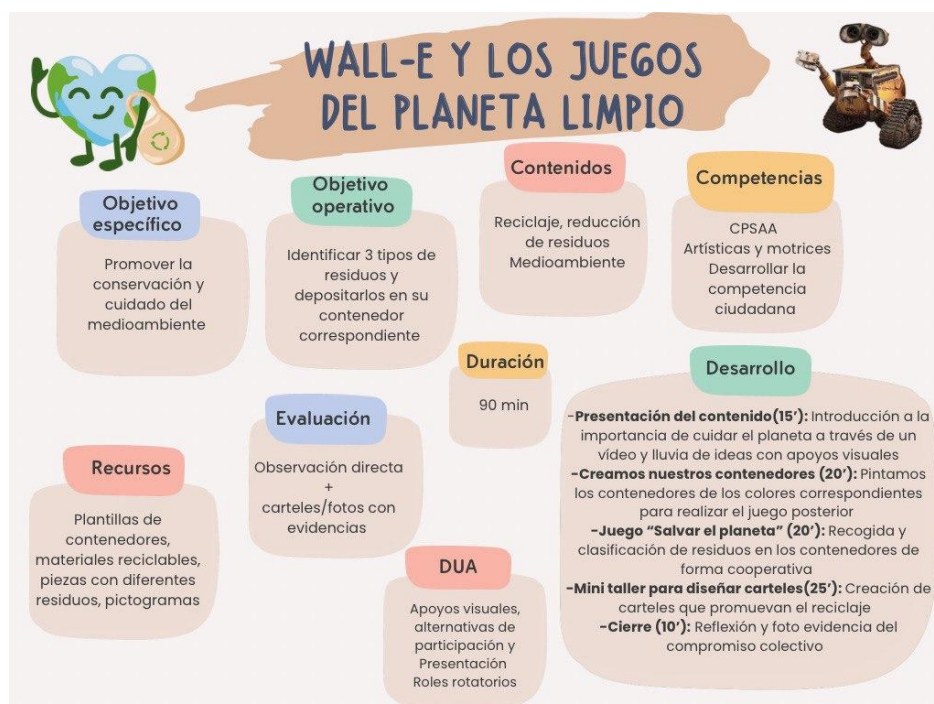
Nota. Elaboración propia

Figura 15 Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje n°7 "La actualidad con Inside Out"



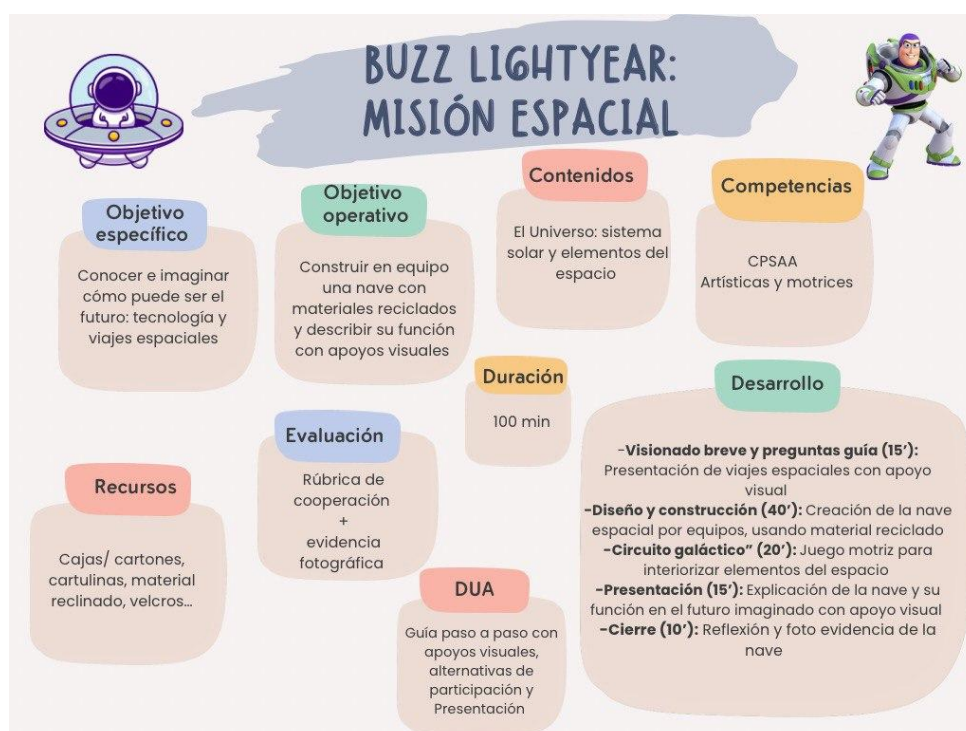
Nota. Elaboración propia

Figura 16 Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje n°8 "Wall-E nos lleva al futuro cercano"



Nota. Elaboración propia.

Figura 17 Sesión incluida en la Situación de Aprendizaje n° 9 "Imaginando el futuro con Buzz Lightyear"



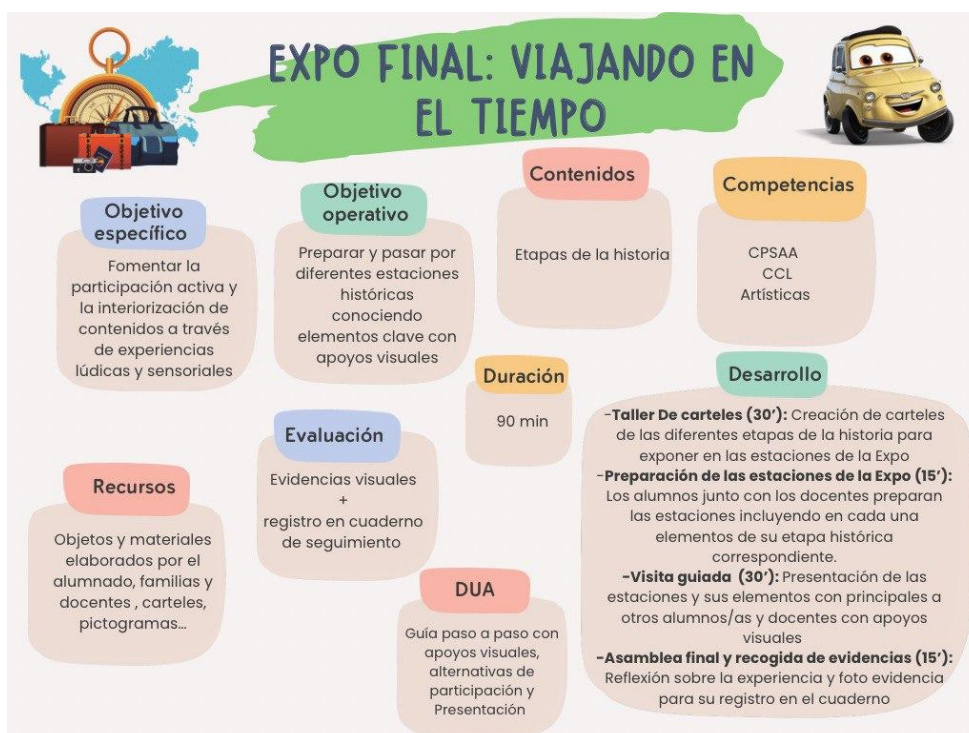
Nota. Elaboración propia.

Figura 18 Sesión incluida dentro de las actividades con familias propuesta para el primer trimestre



Nota. Elaboración propia.

Figura 19 Sesión incluida dentro de la Situación de Aprendizaje n°10 "Recordamos, reflexionamos y cerramos nuestro viaje"



Nota. Elaboración propia.

4.11. Fundamentación de la innovación

La innovación de este proyecto educativo se fundamenta en su enfoque inclusivo y adaptativo, diseñado especialmente para el alumnado con TEA, y en la integración coherente de tres pilares pedagógicos: el DUA, las TIC y las metodologías activas. Estos elementos convergen para enriquecer la enseñanza de la Historia, generando un entorno accesible, estimulante y equitativo que favorece la participación de todo el alumnado, en consonancia con los ODS vinculados a la educación inclusiva y de calidad (ODS 4) y a la promoción de sociedades pacíficas e inclusivas (ODS 16).

Diversos proyectos recientes respaldan este enfoque. La Experiencia Educativa Inspiradora “DUA TIC” (INTEF, 2021) aplicó el DUA junto con recursos digitales en aulas de Secundaria mediante pictogramas y vídeos interactivos para fomentar la inclusión, mientras que el Programa TIC-TEA, desarrollado por la Fundación Orange y Autismo España (2024), implementó herramientas tecnológicas que mejoran la comunicación, la autorregulación y la participación del alumnado con TEA.

Sin embargo, la “diferencia que marca la diferencia” de esta propuesta reside en su carácter interdisciplinar y emocionalmente significativo, al combinar los principios del DUA y las TIC con la enseñanza de la Historia de una forma cercana y motivadora. A través de experiencias multisensoriales, apoyos visuales y recursos digitales interactivos, se promueve un aprendizaje más flexible y comprensible, favoreciendo la motivación intrínseca, la comprensión profunda y el desarrollo socioemocional. El DUA permite ofrecer múltiples medios de representación, acción y expresión, eliminando barreras cognitivas y emocionales y fomentando competencias esenciales del siglo XXI, como la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, necesarias para afrontar los retos de un mundo globalizado.

La incorporación de referentes culturales contemporáneos, como *Los Croods* o *Hércules*, contextualiza los contenidos históricos y los conecta emocionalmente con el alumnado, haciendo la experiencia de aprendizaje más significativa. A su vez, las TIC refuerzan la innovación al ofrecer oportunidades de exploración y aprendizaje autónomo mediante simulaciones, juegos y narrativas digitales, desarrollando habilidades tecnológicas alineadas con el ODS 9 sobre innovación e infraestructura.

Las metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo, el enfoque experiencial y la dramatización, consolidan este modelo inclusivo al fomentar la participación, la empatía y la cooperación. Estas estrategias favorecen la interacción entre iguales, fortalecen las competencias sociales y comunicativas y promueven la construcción de una comunidad escolar comprometida con la equidad, la sostenibilidad y la justicia social, en consonancia con los ODS 10 (reducción de desigualdades) y ODS 13 (acción por el clima).

En definitiva, esta propuesta se distingue por su visión holística, en la que el DUA, las TIC y las metodologías activas se integran de manera interdependiente para garantizar la accesibilidad, la participación y el bienestar del alumnado con TEA. Así, el proyecto no solo mejora la experiencia educativa individual, sino que también contribuye a la transformación de la cultura escolar, impulsando una educación más inclusiva, colaborativa y socialmente comprometida.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo del proyecto “*Viaje inclusivo a través de la Historia*” ha permitido comprobar que el aprendizaje de la Historia puede transformarse en una experiencia significativa, inclusiva y motivadora para el alumnado con necesidades educativas especiales. La combinación de metodologías activas, recursos multisensoriales y apoyos visuales ha favorecido la participación plena de los estudiantes, respetando la diversidad de estilos de aprendizaje y fomentando un clima educativo de cooperación, creatividad y disfrute.

En relación con los objetivos planteados, se puede afirmar que estos se han alcanzado satisfactoriamente: el alumnado ha adquirido nociones básicas sobre las principales etapas históricas; ha participado en actividades lúdicas y vivenciales; ha potenciado su autonomía, sus competencias comunicativas y motrices; y, de manera transversal, ha interiorizado valores de respeto, inclusión, trabajo en equipo y sostenibilidad. La implicación de las familias ha constituido, además, un elemento esencial para consolidar los aprendizajes y generar coherencia entre escuela y hogar.

Desde una perspectiva teórica y normativa, el proyecto responde a lo establecido en la LOMLOE, el RD 157/2022 y los Decretos 81/2022 y 85/2018 de Castilla-La Mancha, que insisten en una educación inclusiva y competencial. Asimismo, se apoya en los principios del DUA, al ofrecer múltiples formas de representación, expresión e implicación, garantizando que cada alumno pueda acceder y participar de acuerdo con sus capacidades.

En cuanto a la atención a la diversidad, el proyecto incorpora estrategias específicas para el alumnado con TEA, atendiendo a lo recogido en el DSM-5-TR. El uso de apoyos visuales, rutinas claras, descomposición de tareas y la posibilidad de elección en las actividades ha favorecido su participación y bienestar, evitando la sobrecarga sensorial y

promoviendo sus fortalezas individuales. En términos de impacto social y educativo, la propuesta se alinea con los ODS, especialmente el ODS 4 (Educación de calidad), el ODS 10 (Reducción de las desigualdades) y el ODS 5 (Igualdad de género). Igualmente, la inclusión de contenidos relacionados con la sostenibilidad y el cuidado del planeta conecta con el ODS 13 (Acción por el clima), mostrando al alumnado la importancia de ser ciudadanos responsables y comprometidos con el futuro.

De este modo, el proyecto trasciende la mera transmisión de contenidos curriculares, convirtiéndose en una intervención con fuertes implicaciones prácticas: mejora la motivación, promueve el aprendizaje vivencial, fomenta la educación emocional y contribuye al desarrollo integral de cada alumno. Además, aporta implicaciones teóricas relevantes al demostrar que la historia, tradicionalmente percibida como un conocimiento abstracto, puede convertirse en una experiencia accesible y transformadora cuando se articula desde la inclusión y la creatividad.

En definitiva, *“Viaje inclusivo a través de la Historia”* evidencia que es posible una escuela en la que todos los estudiantes aprendan y disfruten juntos, reforzando la idea de que la educación inclusiva no es solo una exigencia legal, sino un compromiso ético y social con el derecho universal a la educación.

6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN

6.1. Limitaciones

A pesar del valor pedagógico e inclusivo del proyecto “*Viaje Inclusivo a Través de la Historia*”, es necesario reconocer una serie de limitaciones que pueden condicionar su alcance, aplicabilidad y resultados.

En primer lugar, cabe señalar que la propuesta no ha sido implementada en un contexto real de aula, por lo que su impacto y eficacia aún no han podido ser evaluados empíricamente. Este hecho limita la posibilidad de conocer en qué medida las estrategias planteadas contribuyen efectivamente a la mejora del aprendizaje, la participación y el bienestar del alumnado con TEA. Sería necesario, por tanto, desarrollar una fase piloto que permita obtener datos objetivos sobre su viabilidad y resultados en la práctica.

Además, el proyecto está diseñado específicamente para alumnado con TEA en etapa escolar primaria, lo que puede restringir su aplicabilidad en otros niveles educativos, como educación infantil, secundaria o formación de personas adultas. En dichos contextos, sería imprescindible adaptar las actividades, materiales y niveles de complejidad para responder a las características y necesidades propias de cada etapa.

Del mismo modo, la propuesta se contextualiza en un entorno escolar concreto, con determinados recursos humanos y materiales. Su traslado a otros contextos socioculturales —especialmente aquellos con limitada dotación tecnológica, escasez de espacios adecuados o falta de personal especializado— podría presentar dificultades adicionales que afecten a la implementación y a la sostenibilidad del proyecto.

Otra limitación relevante se relaciona con la temporalización, ya que el diseño contempla nueve situaciones de aprendizaje distribuidas a lo largo del curso escolar. Aunque esta planificación permite abordar de forma progresiva los contenidos históricos, el número de sesiones podría resultar insuficiente para garantizar la consolidación de todas

las competencias previstas, especialmente aquellas vinculadas con la comunicación, la interacción social y la autorregulación emocional.

Asimismo, la formación docente constituye un factor determinante. Aunque el proyecto cuenta con la implicación de profesorado especialista y personal de apoyo, la correcta aplicación de algunas estrategias —como las actividades sensoriales, el uso de sistemas aumentativos de comunicación o la gestión de la regulación emocional— exige una capacitación específica y continua en metodologías inclusivas y atención al alumnado con TEA, la cual no siempre está plenamente garantizada.

Por último, la participación familiar, aunque se considera un elemento clave del proyecto, puede verse condicionada por las diferencias en la disponibilidad de tiempo, recursos y apoyo de cada hogar. Estas desigualdades podrían afectar el grado de implicación y, por ende, la continuidad de las estrategias inclusivas más allá del contexto escolar.

En síntesis, aunque el proyecto presenta un alto potencial educativo e inclusivo, su futura implementación requerirá evaluación, adaptación y seguimiento continuos, garantizando que las condiciones materiales, formativas y contextuales permitan desarrollar plenamente sus objetivos.

6.2. Futuras líneas de intervención

Las posibilidades de continuidad y mejora del proyecto son amplias. Una de las principales líneas de intervención futura consiste en adaptar el diseño a otros rangos de edad y etapas educativas, de manera que la propuesta pueda aplicarse en secundaria, formación profesional o contextos de educación no formal, ajustando la complejidad de las actividades y los objetivos pedagógicos.

Asimismo, se abre la oportunidad de transferir la metodología a otros contextos socioculturales, incorporando recursos de bajo coste o alternativas más accesibles en

aquellos centros con menos dotación, de modo que la innovación educativa no dependa de la disponibilidad material.

Otra línea clave será profundizar en la formación docente, impulsando programas de capacitación continua en inclusión educativa, uso de SAAC y diseño de actividades multisensoriales. Investigaciones recientes (Fernández-Sánchez y Ginés, 2022; Navarro-Mateu et al., 2023) destacan que la formación permanente del profesorado en competencias inclusivas es un factor decisivo para el éxito de las intervenciones educativas con alumnado con TEA.

Del mismo modo, sería interesante ampliar la colaboración con las familias y la comunidad local, reforzando su papel en la co-creación de materiales, actividades intergeneracionales o visitas culturales que conecten aprendizaje y entorno social.

Por último, se propone implementar estrategias de evaluación longitudinal, que permitan analizar no solo el impacto del proyecto en un curso escolar, sino también sus efectos a medio y largo plazo en el desarrollo académico, emocional y social del alumnado. Este enfoque contribuiría a consolidar la propuesta como una buena práctica extrapolable a otros centros y contextos.

En definitiva, *“Viaje Inclusivo a Través de la Historia”* constituye una propuesta innovadora con alto valor inclusivo y pedagógico. Su carácter flexible y adaptable abre múltiples posibilidades de expansión, siempre que se acompañe de formación docente continua, adecuación a la diversidad de contextos y una evaluación sostenida de su impacto.

7. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020a). *Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges*. Prospects, 49(3), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M. (2020b). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.^a ed., texto revisado).
- Arnaiz, P., y Echeita, G. (2019). La educación inclusiva: una cuestión de derechos y de ética. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 13–30.
- Autismo Madrid. (2021, 2 de abril). *Los apoyos visuales, un recurso para las personas con TEA*. Recuperado el 24 de octubre de 2025, de <https://autismomadrid.es/articulo-especializado/los-apoyos-visuales-un-recurso-para-las-personas-con-tea/>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Center for Applied Special Technology. (2020). *UDL Guidelines (Version 2.2)*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Confederación Autismo España. (2024). *Ciudades inclusivas: Entornos amigables con el autismo. Guía para diseñar y rehabilitar espacios para que sean amigables con el autismo*. Proyecto RUMBO. https://www.autismo.org.es/wp-content/uploads/2024/04/2024_GuiaCiudadesInclusivas_Rumbo_AutismoEspana.pdf
- Cooperative Learning Promoting Cultural Diversity and Individual Accountability: A Systematic Review
- Zhou, T., y Colomer, J. (2024). *Cooperative learning promoting cultural diversity*

- and individual accountability: A systematic review. Education Sciences, 14(6), 567.*
<https://doi.org/10.3390/educsci14060567>
- Echeita, G. (2022). *Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva*. Revista Española de Discapacidad, 10(1), 207-218.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Echeita, G. (2022). *Desafíos en la implementación de la educación inclusiva: Perspectivas desde la práctica educativa*. Ediciones Pirámide.
- Echeita, G., y Verdugo, M. Á. (2023). Redes de colaboración para la inclusión del alumnado con trastorno del espectro autista. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 20(1), 45–63. <https://doi.org/10.1234/riei.2023.20145>
- Frutos, A. E., y Pozo-Sánchez, S. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de España. *New Trends in Educational Research (NEIJ)*, 5(2), 1–16.
<https://doi.org/10.24310/NEIJ.2023.v5i2.16452>
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Una introducción a las pedagogías alternativas*. Litera Libros.
- García-Prieto, P., Moreno, L., y García-Sánchez, J. N. (2022). Educación inclusiva y Trastorno del Espectro Autista: Retos y oportunidades en el contexto escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 567–585.
<https://doi.org/10.6018/rie.509311>
- García, T., Rodríguez, Á., González-Castro, J., Álvarez, M. J., y González-Pienda, J. A. (2014). *Alteraciones del funcionamiento ejecutivo en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. *Psicología Educativa*, 20(2), 89–99.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>

- Gómez-Marí, I., Monsalve-Lorente, L., y Soria-Oliver, M. (2021). *Teachers' knowledge regarding Autism Spectrum Disorder: A systematic review. Sustainability*, 13(9), 5097. <https://doi.org/10.3390/su13095097>
- Gómez-Pérez, M. M., Ostrosky-Solís, F., y Jiménez, A. E. (2020). *Análisis diferencial de las funciones ejecutivas en niños con trastorno del espectro autista. Psicothema*, 32(1), 12–19. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.193>
- Hornby, G. (2024). *Inclusive education, intellectual disabilities and the demise of full inclusion? Education Sciences*, 14(2), 146. <https://doi.org/10.3390/educsci14020146>
- Kapp, S. K. (Ed.). (2020). *Autistic community and the neurodiversity movement: Stories from the frontline*. Palgrave Macmillan.
- Kritsotakis, G., y Morfidi, E. (2024). *Reading comprehension and linguistic abilities of children with and without specific learning difficulties: Theoretical and educational implications. Education Sciences*, 14(8), 884. <https://doi.org/10.3390/educsci14080884>
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V., Baron-Cohen, S., y Szatmari, P. (2023). Autism. *The Lancet*, 401(10378), 478–493. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(22\)01860-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(22)01860-5)
- Leaf, J. B., Cihon, J. H., Ferguson, J. L., Leaf, R., McEachin, J., y Oppenheim, M. L. (2022). *Concerns about ABA-based intervention: An evaluation and recommendations. Behavior Analysis in Practice*, 15(3), 748–764. <https://doi.org/10.1007/s40617-022-00691-3>
- Lugo-Marín, J., Magán-Maganto, M., Rivero-Santiago, B., Cuenca-Jiménez, E., Alviani, M., Jenaro-Río, C., y Canal-Bedia, R. (2019). *Prevalence of psychiatric disorders in adults with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. Research in Autism Spectrum Disorders*, 59, 22–33. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.12.004>

- Meyer, A., Rose, D. H., y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Mezzanotte, C., y Calvel, C. (2023). *Indicators of inclusion in education: A framework for analysis* (OECD Education Working Paper No. 300, pp. 8–10). OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/d94f3bd8-en>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP]. (s.f.). *Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): introducción*. EducaDUA. Recuperado el 24 de octubre de 2025, de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Naguas, T. M. M. (2024). *El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. *Estudios y Perspectivas en Educación*, 13(2), 33-49.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9726325.pdf>
- National Council for Special Education. (2025). *Sensory spaces in schools*.
<https://ncse.ie/wp-content/uploads/2025/03/Sensory-Spaces-in-Schools.pdf>
- Novak, D., y Hernández, M. (2023). Evaluación inclusiva en alumnado con TEA: Principios, estrategias y herramientas para una evaluación formativa adaptada. *Revista Española de Psicopedagogía*, 29(3), 211–227.
- Núñez del Río, M. C., Biencinto-López, C., Carpintero-Molina, E., y García-García, M. (2014). *Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria*. *Perfiles Educativos*, 36(145), 65–80.
[https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70638-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70638-5)
- Olivé, C. (2021). *Una educación rebelde: el poder de transformar la sociedad*. Grijalbo.
- Olmedo-Flores, D. E. (2024). *La eficacia de la gamificación en el fomento de la motivación y el aprendizaje colaborativo*. *Retos de la Ciencia e Innovación Educativa*. Recuperado de
<https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/540>

OpenAI. (2025). *ChatGPT (GPT-5)* [modelo de lenguaje grande]. OpenAI.

<https://chat.openai.com/>

Petersson-Bloom, L., y Holmqvist, M. (2022). *Strategies in supporting inclusive education for autistic students: A systematic review of qualitative research results*. Autism y Developmental Language Impairments, 7, Article 23969415221123429.

<https://doi.org/10.1177/23969415221123429>

Puigdemívol, I. (2024). Educación inclusiva: con quien y hacia dónde. Una perspectiva comunitaria y longitudinal de la inclusión. *Voces de la educación*, 9(17), 20-42.

Rojó-Ramos, J., López-Rodríguez, S., Gámez-Calvo, L., y Pérez-Cortés, A. J. (2023).

Attitudes toward inclusion of students with disabilities in physical education classes: The role of the teacher and the classroom climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 1541.

<https://doi.org/10.3390/ijerph20031541>

Rodríguez-González, P., Cecchini, J. A., y Méndez-Giménez, A. (2021). *Motivación intrínseca, inteligencia emocional y autorregulación del aprendizaje: Un análisis multinivel*. Revista de Psicodidáctica, 26(1), 36–44.

<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.001>

Rutherford, M., Baxter, J., Grayson, Z., Johnston, L., y O'Hare, A. (2020). *Visual supports at home and in the community for individuals with autism spectrum disorders: A scoping review*. Autism, 24(2), 447–469.

<https://doi.org/10.1177/1362361319871756>

Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., y Echeita Sarrionandia, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Síntesis.

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R.

(2018). *Efectividad de las intervenciones basadas en la metodología TEACCH para*

- personas con trastorno del espectro autista: Una revisión. Papeles del Psicólogo*, 39(1), 40–49. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2859>
- Serrano, R., y Pons, R. M. (2022). Flexibilidad curricular y bienestar emocional: Claves para una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(2), 45–62.
- Soto, P., Gutiérrez-González, R., y López-Benavente, Y. (2019). *Systems of augmentative and alternative communication (SAACs) in Spain: A systematic review of the educational practices conducted in the last decade. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 137–146. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1560>
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020.*
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción* (pp. 15–17, 45–46). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO. (2022). *Welcoming diversity in the learning environment: Promoting inclusion and equity in education.* UNESCO. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-02/2022_UNESCO_Welcoming-diversity-in-the-learning-environment_EN_.pdf
- Tomlinson, C. A. (2020). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom.* Solution Tree Press

8. ANEXOS

8.1. Anexo I. Instrumentos de evaluación.

- Guía de observación directa (elaboración propia).

GUÍA DE OBSERVACIÓN DIRECTA

ASPECTO OBSERVADO	INDICADORES	ESCALA DE VALORACIÓN	OBSERVACIONES
ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN	Mantiene la atención durante la actividad	Siempre/ A veces/ Nunca	
COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN	Inicia o responde a interacciones con el grupo	Siempre/ A veces/ Nunca	
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	Muestra conductas adecuadas antes cambios o frustraciones	Siempre/ A veces/ Nunca	
PARTICIPACIÓN Y MOTIVACIÓN	Muestra interés y participa activamente	Siempre/ A veces/ Nunca	

- Registro anecdótico.

REGISTRO ANECDÓTICO

FECHA:

Situación observada:

Descripción del comportamiento o aprendizaje relevante:

Interpretación del docente/posibles causas:

Medidas o apoyos aplicados:

Resultados posteriores:

- Cuestionario de recogida de información previa (familias y profesorado).

CUESTIONARIO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN PREVIA

Objetivo: recopilar información sobre los intereses, rutinas, apoyos y estilo de aprendizaje del alumnado con TEA.

¿Qué actividades motivan especialmente al estudiante?

¿Qué estrategias utiliza en casa para autorregularse?

¿Presenta sensibilidad a estímulos (ruido, luces, contacto físico)?

¿Qué apoyos o recursos considera más útiles?

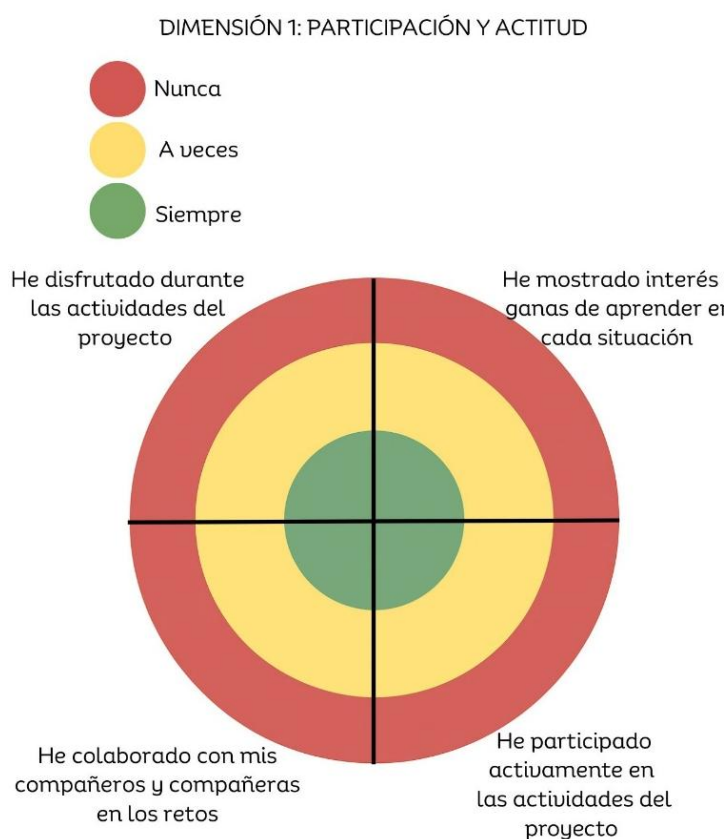
- Ficha de seguimiento individual.

FICHA DE SEGUIMIENTO INDIVIDUAL

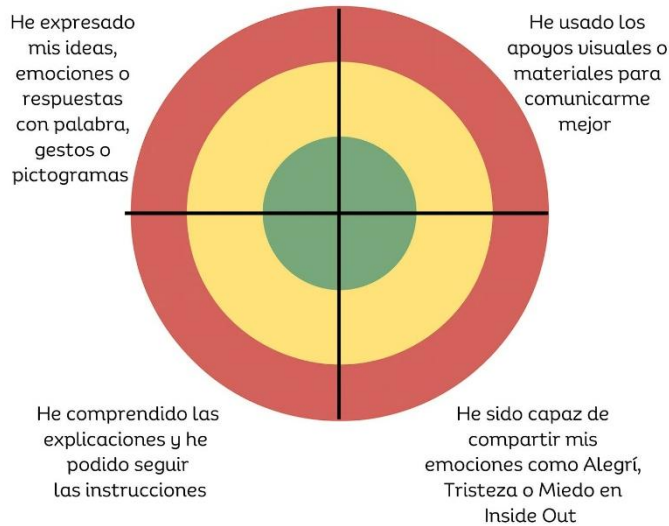
Leyenda: ● logrado / ● en proceso / ● no observado

DIMENSIÓN	INDICADORES DE PROGRESO	NIVEL ALCANZADO	PRÓXIMOS PASOS
COMUNICACIÓN	Utiliza apoyos visuales y/o verbales con eficacia	● ● ●	
AUTONOMÍA	Completa tareas con menor ayuda	● ● ●	
PARTICIPACIÓN	Interviene en las actividades grupales	● ● ●	
REGULACIÓN EMOCIONAL	Utiliza estrategias aprendidas para calmarse	● ● ●	

8.2. Anexo II. Diana de autoevaluación “Robin Hood” (elaboración propia)



DIMENSIÓN 2: COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN



DIMENSIÓN 3: AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN



DIMENSIÓN 4: COMPRENSIÓN Y APRENDIZAJE



DIMENSIÓN 5: EMOCIONES Y VALORES



DIMENSIÓN 6: EVALUACIÓN DEL PROCESO



8.3. Anexo III. Rúbrica de evaluación (elaboración propia)

Dimensión/ criterio	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo	Instrumentos de recogida de información
Comunicación y expresión	Se comunica de forma espontánea, comprende instrucciones y expresa emociones básicas	Necesita apoyos visuales o gestuales para comunicarse y comprende mensajes simples	Muestra dificultades para expresarse o comprender, necesita mediación constante	Observación directa, registros anecdóticos y comunicación con familias
Participación y actitud	Participa activamente en actividades grupales, muestra curiosidad y disposición activa	Participa de forma intermitente o con apoyos, mantiene la atención por tiempos limitados	Escasa implicación o desconexión en las actividades, requiere motivación constante	Observación inicial, rutinas en clase, entrevista docente-familia
Autonomía personal y funcional	Realiza tareas cotidianas con independencia y sigue rutinas básicas sin ayuda	Requiere apoyo puntual para completar rutinas o transiciones	Necesita ayuda constante o guía directa en la mayoría de las tareas	registro anecdótico, observación en el aula y comedor
Relaciones sociales	Interactúa adecuadamente con sus compañeros y respeta las normas básicas de convivencia	Interactúa de forma ocasional o con apoyo de adultos	Presenta dificultades para relacionarse o evitar conflictos	Observación estructurada, tutoría individual
Motricidad y coordinación	Muestra buena coordinación motriz fina y gruesa	Presenta leves dificultades en la coordinación o en la ejecución de movimientos	Dificultades evidentes en tareas motoras o manipulación	Sesión motriz inicial, observación en el aula de psicomotricidad

8.4. Anexo IV. Encuesta anónima para la valoración del proyecto (elaboración propia)

- Encuesta de valoración para las familias

ENCUESTA DE VALORACIÓN DEL PROYECTO "VIAJE INCLUSIVO A TRAVÉS DE LA HISTORIA" PARA LAS FAMILIAS

Objetivo: Conocer la percepción familiar sobre la motivación, aprendizaje y participación del alumnado

1. ¿Su hijo/a mostró interés por las actividades del proyecto?
☐ Mucho ☐ Algo ☐ Poco
2. ¿Comentaba en casa lo que hacía o aprendía?
☐ Sí frecuentemente ☐ A veces ☐ No
3. ¿Considera que el proyecto favoreció el aprendizaje significativo (historia, emociones, medioambiente...)?
☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No
4. ¿Percibe mejoras en la comunicación, la participación o la autonomía de su hijo/a?
☐ Sí ☐ Algo ☐ No
5. ¿Qué actividad o etapa disfrutó más su hijo/a?
☐ Prehistoria ☐ Grecia ☐ Roma ☐ Edad Media ☐ Edad Moderna ☐ Contemporánea ☐ Actualidad ☐ Futuro
6. ¿Cómo valora la implicación del profesorado y la comunicación con las familias?
☐ Muy buena ☐ Adecuada ☐ Mejorable
7. ¿Cómo valora las actividades conjuntas con la familia (plogging, objeto prehistórico...)?
☐ Muy positivas ☐ Aceptables ☐ No útiles
8. ¿Le gustaría que se hicieran más proyectos globalizados y vivenciales?
☐ Sí ☐ No
9. Sugerencias o comentarios para mejorar futuras ediciones: (espacio libre de respuesta)

- Encuesta de valoración para el profesorado

ENCUESTA DE VALORACIÓN DEL PROYECTO "VIAJE INCLUSIVO A TRAVÉS DE LA HISTORIA" PARA LOS DOCENTES

Objetivo: Evaluar la eficacia pedagógica, la coordinación y el impacto en el alumnado.

1. ¿Se cumplieron los objetivos propuestos en las distintas situaciones de aprendizaje?
☐ Totalmente ☐ Parcialmente ☐ No
2. ¿Considera adecuada la secuenciación temporal y la conexión entre etapas históricas?
☐ Sí ☐ En parte ☐ No
3. ¿El alumnado mostró interés y participación activa?
☐ Alta ☐ Media ☐ Baja
4. ¿El enfoque multisensorial y vivencial favoreció la comprensión de los contenidos?
☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No
5. ¿Cómo valora la accesibilidad del proyecto para alumnado con TEA y otras NEE?
☐ Muy adecuada ☐ Adecuada ☐ Mejorable
6. ¿Hubo buena coordinación entre los docentes y las áreas implicadas?
☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No
7. ¿Qué parte del proyecto fue más significativa o motivadora para el grupo? (respuesta abierta)

8. ¿Qué mejoras propondría para futuras ediciones (recursos, tiempos, actividades, evaluación)? (respuesta abierta)

9. Valoración general del proyecto: (escala del 1 al 5)
★★★★★

- Encuesta de valoración para el alumnado

ENCUESTA DE VALORACIÓN DEL PROYECTO "VIAJE INCLUSIVO A TRAVÉS DE LA HISTORIA" PARA EL ALUMNADO

Objetivo: Conocer cómo se ha sentido el alumnado durante el proyecto y qué actividades disfrutó más.

1. ¿Te gustó viajar por la historia con los personajes?

😊 Sí / 😐 Más o menos / 😞 No mucho

2. ¿Cuál fue tu parte favorita?

☐ Los Croods (Prehistoria) 🦖

☐ Hércules (Grecia) 🏛️

☐ Astérix y Obélix (Roma) 🛡️

☐ Robin Hood (Edad Media) 🏰

☐ Mary Poppins (Edad Moderna) 🌂

☐ Mirabel (Edad Contemporánea) 🦋

☐ Inside Out (Actualidad) 😊

☐ Wall-E (Futuro cercano) 🚀

☐ Buzz Lightyear (Futuro lejano) 🚀

☐ Cars (Final del viaje) 🚗

3. ¿Te divertiste con las actividades?

😊 Sí / 😐 A veces / 😞 No

4. ¿Te sentiste bien en grupo y con tus amigos?

😊 Sí / 😐 A veces / 😞 No

5. ¿Qué te gustó más hacer?

☐ Pintar o colorear

☐ Cantar o bailar

☐ Correr o jugar

☐ Construir cosas

☐ Escuchar historias

6. ¿Quieres hacer otro viaje parecido?

😊 Sí / 😐 No lo sé / 😞 No

7. ¿Cuál ha sido tu momento favorito? Escribe o pega una imagen

8.5. Anexo V. Fichas de las Situaciones de Aprendizaje (elaboración propia)

https://www.canva.com/design/DAG2jN4hWqY/8AleujN0i8_lhN7_95sldw/edit?utm_content=DAG2jN4hWqYyutm_campaign=designshareyutm_medium=link2yutm_source=sharebutton

8.6. Anexo VI. Conoce un poco más del Proyecto “Viaje inclusivo a través de la Historia” (elaboración propia)

- **Guía para docentes (Situación de Aprendizaje 1):**

https://www.canva.com/design/DAG2O8jp7hM/cVmdJ_wcfaRoAuKfDP1etw/edit?utm_content=DAG2O8jp7hMyutm_campaign=designshareyutm_medium=link2yutm_source=sharebutton

- **Cuaderno de actividades para el alumnado (Situación de Aprendizaje 1):**

https://www.canva.com/design/DAG2Vlsny-I/hOmYfp54T70ZnKQqX4N3Sg/edit?utm_content=DAG2Vlsny-Iyutm_campaign=designshareyutm_medium=link2yutm_source=sharebutton

- **Guía de participación de las familias:**

https://www.canva.com/design/DAG27eEnrCo/KZX4hHJgbFHt9O9KMyMRsQ/edit?utm_content=DAG27eEnrCoyutm_campaign=designshareyutm_medium=link2yutm_source=sharebutton

- **Repertorio de actividades para incluir en el proyecto:**

https://www.canva.com/design/DAGx0nDJ5yI/o2CpSMHYy2L_aDFt2TEPUQ/edit?utm_content=DAGx0nDJ5yI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton