

FASCÍCULO #2

CAPACITACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

ESTRATEGIAS PSICOEDUCATIVAS
PARA ESTUDIANTES CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA (TEA)

Dirigido a docentes de todos
los niveles y modalidades del
Sistema Educativo Nacional



MINISTERIO DE
EDUCACIÓN
Y CIENCIAS
PARAGUAY

PARAGUÁI
TEKOMBO'E
HA TEMBIKUAA
MOTENONDEHA

CAPACITACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

ESTRATEGIAS PSICOEDUCATIVAS PARA ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

AUTORIDADES

Ministerio de Educación y Ciencias

Luis Fernando Ramírez
Ministro

David Velázquez Seiferhel. Viceministro
Viceministerio de Educación Básica

Digna Gauto De Irala. Directora General
Dirección General de Educación Inclusiva

Visión: Institución rectora del sistema educativo nacional, transparente,
con gestión participativa, eficaz y eficiente.

Dirección General de Educación Inclusiva
Tupies casi Avda. Eusebio Ayala Km. 4 - Asunción Paraguay

FICHA TÉCNICA

Elaboración, revisión y ajuste

Digna Gauto. Directora General
Dirección General de Educación Inclusiva

Alba Martínez. Directora
Dirección de Atención a Alumnos con
Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Débora Godoy. Jefa
Departamento de Planes y Proyectos

Melina González Jefa
Departamento Técnico Pedagógico

Tammy Rodríguez. Técnica

Paola Duarte. Técnica

Lourdes González. Técnica

Cecilia Beltrán. Técnica

Edgar Reyes. Técnico

Agradecimiento Especial

Por el apoyo brindado en la elaboración y
revisión del material

Mg. **Rocío Florentín.** Asesora

Comisión Asesora Permanente de los Derechos
para las Personas con Discapacidad Honorable
Cámara de Senadores.

Para facilitar la lectura y por economía lingüística, en este material se ha utilizado la forma masculina de los sustantivos y sus modificadores en la mayoría de los casos, para referirse a varones y mujeres, respetando la disposición de la Real Academia Española de la Lengua que reza al respecto: "...en la lengua está prevista la posibilidad de referirse a colectivos mixtos a través del genérico gramatical masculino, posibilidad en la que no debe verse intención discriminatoria alguna, sino la aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva...". (Fuente: RAE.).

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	8	CONSIDERACIONES IMPORTANTES	37
GENERALIDADES	10	REFORZANDO IDEAS CLAVES:.....	22
CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL TEA	12	DESPERTANDO EL POTENCIAL	38
COMUNICACIÓN SOCIAL Y LENGUAJE.....	12	CONSTRUYENDO LOS CIMIENTOS.....	43
RELACIÓN SOCIAL Y EMOCIONAL	13	TRANSICIÓN Y CRECIMIENTO. ESTRATEGIAS PERMANENTES PARA LA EDUCACIÓN QUE NOS PERMITE CONSTRUIR PUENTES DE APOYO.....	45
CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO CON TEA E INDICADORES CONDUCTUALES	15	UN VIAJE COMPARTIDO HACIA LA INCLUSIÓN.....	47
COMPORTAMIENTO	15	BIBLIOGRAFÍA	48
PERCEPCIÓN.....	17		
PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	18		
ESTRATEGIAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL AULA	21		
ESTRATEGIAS PARA LA ORGANIZACIÓN.....	22		
ESTRATEGIAS PARA LA COMUNICACIÓN.....	28		
ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN DEL COMPORTAMIENTO	32		
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES SOCIALES.....	34		

PRESENTACIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa un mosaico de individualidades, un espectro amplio donde cada estudiante despliega un conjunto único de fortalezas y desafíos.

Lejos de ser una condición homogénea, el TEA se manifiesta de maneras diversas, impactando la comunicación, la interacción social y los patrones de comportamiento de cada persona de forma particular. En nuestras aulas, esta diversidad educativa se traduce en estudiantes con perfiles únicos, cada uno con un potencial extraordinario esperando ser descubierto y nutrido.

Como educadores, nos enfrentamos al desafío de comprender y apoyar a los estudiantes, de construir puentes de comunicación y de crear entornos donde la inclusión no sea solo una meta, sino una realidad palpable.

Este material ha sido concebido como una brújula, una guía que los acompañará en este viaje de descubrimiento y aprendizaje. Nuestra intención es desmitificar el TEA, proporcionándoles un marco de referencia claro y accesible, y dotándoles de herramientas prácticas y estrategias efectivas.

A través de las siguientes páginas, exploraremos algunas características distintivas del TEA: desde las sutilezas de la comunicación no verbal

hasta la importancia de las rutinas y la sensibilidad sensorial. Profundizaremos en estrategias de comunicación que fomenten la conexión y el entendimiento, así como en adaptaciones del aula que transformen el espacio en un entorno seguro y estimulante para el aprendizaje.

También abordaremos el apoyo en el aprendizaje, analizando cómo adaptar los materiales y las metodologías para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. Además, dedicaremos un espacio importante al manejo de conductas, con un enfoque en la prevención, la comprensión y el refuerzo positivo.

Más allá de las estrategias y las técnicas, este material busca inspirar una profunda reflexión sobre nuestro papel como educadores. Nos invita a cultivar la empatía, a celebrar la diversidad educativa y a reconocer el potencial ilimitado de cada estudiante. Nos recuerda que la inclusión no es solo un derecho, sino una responsabilidad compartida, un compromiso que nos enriquece a todos.

Los invitamos a embarcarse en este viaje con mente abierta y corazón dispuesto. Juntos, podemos construir un futuro donde cada estudiante con TEA tenga la oportunidad de brillar, de alcanzar sus sueños y de dejar su huella en el mundo.

GENERALIDADES

El TEA se define como una dificultad persistente en el desarrollo del proceso de socialización, que afecta la interacción y comunicación sociales, acompañada de patrones de conducta e intereses restringidos, incluyendo restricciones sensoriales (American Psychiatric Association [APA], 2022).

A pesar de que sus manifestaciones clínicas pueden variar enormemente entre las personas que lo presentan, el TEA se define a partir de características comunes. En todos los casos, afecta las habilidades para comunicarse y relacionarse con los demás. También se asocia con un patrón restringido y repetitivo de intereses, actividades y comportamientos, lo que incide en la capacidad de la persona para anticiparse y adaptarse de manera flexible a las demandas del entorno. (Alcalá, et al 2022).

En algunos casos, el TEA se relaciona con alteraciones en el procesamiento de la estimulación sensorial proveniente del entorno. Esto puede hacer que la persona experimente dificultades en el procesamiento sensorial, lo que puede llevar a una hipersensibilidad o hiposensibilidad a ciertos estímulos (auditiva, visual, táctil, entre otras). (Tajibo, s.f.).

Asimismo, el TEA puede presentarse en conjunto con otros trastornos del neurodesarrollo, como la discapacidad intelectual o el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). (NeuronUP, 2023).

En otros casos, no afecta el funcionamiento intelectual global de la persona, quien puede tener un gran potencial cognitivo. Sin embargo, algunos de sus procesos psicológicos, como la cognición social, el lenguaje o las funciones ejecutivas, pueden presentar un funcionamiento particular e influir en la manera en que percibe, interpreta y se relaciona con el mundo que la rodea. (Confederación Autismo España, s.f.).

El TEA es una condición neurobiológica, no una enfermedad. Cada persona dentro del espectro autista es única. Se trata de una diversidad en el neurodesarrollo que da lugar a distintas formas de pensar, sentir, interactuar con los demás y experimentar el mundo. (Alcalá, et al 2022). Ante esta realidad, desde el ámbito educativo se busca brindar una atención integral a los estudiantes con TEA, garantizando su inclusión educativa efectiva. Esto implica asegurar su acceso a prácticas, propuestas y herramientas pedagógicas que fortalezcan su proceso de aprendizaje. (Alcalá, et al 2022).

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL TEA

El TEA, clasificado según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) en niveles de apoyo, abarca una amplia diversidad de perfiles. Las personas con TEA que requieren menos apoyo pueden presentar capacidades intelectuales acordes a su edad o altas capacidades intelectuales coexistiendo con desafíos específicos en la comunicación y la interacción social (American Psychiatric Association [APA], 2022). Sin embargo, esta clasificación no implica la ausencia de necesidades significativas, ya que cada persona manifiesta las características del espectro de manera particular. Comprender esta variabilidad es esencial para ofrecer un acompañamiento adecuado y ajustado a cada estudiante. Investigaciones recientes han identificado indicadores conductuales clave que facilitan la comprensión de esta diversidad y orientan la implementación de estrategias educativas más efectivas y personalizadas.

En este apartado, exploraremos algunas de las características distintivas que podrían darse en estudiantes con TEA centrándonos en diferentes áreas como:

COMUNICACIÓN SOCIAL Y LENGUAJE

Dificultades pragmáticas:

- Repertorio limitado de temas de conversación, con tendencia a centrarse en intereses específicos.

- Dificultad para respetar los turnos de palabra, es decir, dificultad para esperar pausas naturales en una conversación, iniciando intervenciones sin reconocer que la otra persona aún no ha terminado de hablar.
- Inconveniente para mantener la atención durante las conversaciones, especialmente si el tema no es de su interés e interpretar dobles sentidos, ironía o sarcasmo, y adaptar el lenguaje a diferentes contextos comunicativos (Lord et al., 2018; Tager-Flusberg, 2015).

Lenguaje formal y preciso:

- Uso de un lenguaje gramaticalmente correcto y, a menudo, sofisticado, estilo de comunicación rígido, algunas personas con TEA tienen un lenguaje estructurado y a veces excesivamente técnico.
- Conversaciones centradas en contenidos teóricos de alta complejidad, pero con un rango limitado de temas cotidianos.
- Pueden expresar ideas de manera muy detallada, pero con dificultad para captar matices emocionales o adaptar su discurso según la audiencia (Eigsti et al., 2011).

RELACIÓN SOCIAL Y EMOCIONAL

Interpretación del lenguaje no verbal:

on Dificultad para comprender las señales no verbales (expresiones faciales, gestos, tonos de voz etc.). (Mundy, 2016).

Generalización de normas sociales:

- Tienen a aprender normas sociales de manera explícita, pero pueden

tener dificultad para aplicar las normas sociales en diferentes contextos. Por ejemplo, pueden comprender la necesidad de saludar en un entorno escolar, pero no generalizar esta conducta a otros espacios como un parque o una reunión familiar (Klin et al., 2003).

Comprensión y expresión social:

- Dificultad para entender, expresar y compartir información, pensamientos y experiencias en el ámbito social. Pueden mostrar una expresión emocional atípica o desajustada al contexto social (Hobson, 2002).

Comunicación directa:

- Tendencia a expresar los pensamientos de manera directa, sin considerar el contexto social.
- Prefieren la comunicación literal y directa, lo que puede llevar a que malinterpreten metáforas o expresiones figuradas. Esto puede influir en la calidad de sus interacciones sociales (Baron-Cohen et al., 2000).

Patrón restringido y repetitivo de intereses, actividades y comportamientos:

o Apego intenso a personas, objetos o temas específicos, es decir muchas personas con TEA desarrollan un interés profundo y especializado en ciertos temas, objetos o personas. Este apego puede convertirse en el eje de sus interacciones sociales y conversaciones, limitando la variedad de sus intereses comunicativos (American Psychiatric Association [APA], 2022).

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO CON TEA E INDICADORES CONDUCTUALES

La inclusión de estudiantes con TEA en el aula es un desafío y una oportunidad. Al comprender sus características, podemos crear un entorno de aprendizaje que celebre la diversidad educativa y fomente el potencial de cada estudiante. Comprender estos desafíos es fundamental para promover estrategias inclusivas y mejorar su experiencia educativa.

La atención oportuna al estudiante con TEA abre puertas a un futuro lleno de posibilidades, puede marcar una diferencia crucial en su vida. Por eso, es esencial que aprendamos a reconocer los indicadores conductuales específicos que se manifiestan en las diversas áreas del desarrollo y caracterizan al alumnado. A continuación, nos centraremos en los indicadores más relevantes en el área del comportamiento, claves para una intervención temprana y exitosa.

COMPORTAMIENTO

Alteraciones en la imaginación:

- Relacionadas con problemas en la flexibilidad cognitiva, lo que afecta el juego simbólico y la capacidad de anticipar situaciones futuras. Según Wing y Gould (S.f), estas dificultades pueden reflejarse en la falta de juego imaginativo o en la preferencia por rutinas rígidas.

Dificultad para planificar y anticipar consecuencias:

- Vinculada a retos en la función ejecutiva, entendida como el conjunto de procesos cognitivos que nos permiten planificar, organizar, tomar decisiones, regular emociones y adaptarnos a situaciones nuevas o inesperadas, lo que puede afectar la resolución de problemas. Ozonoff et al. (S.f) señalan que estas dificultades pueden hacer que respondan de manera impulsiva o que les cueste adaptarse a cambios inesperados.
- Problemas para regular el comportamiento propio relacionados con desafíos en el control de impulsos y la gestión emocional. Jahromi et al. (2012) explican que algunos niños con TEA pueden experimentar mayor dificultad para autorregularse emocionalmente, lo que podría derivar en conductas desafiantes si no cuentan con herramientas adecuadas para procesar sus emociones.

Conductas desafiantes:

- Presencia de rabietas frecuentes: las crisis emocionales pueden aparecer en situaciones de frustración o ante cambios bruscos en las rutinas. Mazefsky et al. (2013) indican que estos episodios están relacionados con dificultades en la regulación emocional, aunque su frecuencia y magnitud varían ampliamente entre individuos.
- Manifestación de comportamientos desafiantes: algunas personas con TEA podrían expresar conductas como agresividad, autolesiones o negativismo en momentos de alta carga sensorial o emocional. Matson & Nebel-Schwalm (2007) subrayan que estas manifestaciones suelen ser formas de comunicar malestar o de responder a entornos que no están adaptados a sus necesidades.

PERCEPCIÓN

Desafíos en la integración sensorial

Las dificultades en la integración sensorial pueden influir significativamente en la forma en que algunas personas con TEA perciben y responden a los estímulos del entorno. Según Baranek (2006), los patrones de procesamiento sensorial atípicos pueden impactar tanto el comportamiento como la regulación emocional, variando en intensidad y manifestación según cada individuo.

- Hipersensibilidad a estímulos sensoriales.

Algunas personas con TEA pueden experimentar una percepción aumentada de los estímulos sensoriales, lo que puede generar incomodidad o ansiedad. Algunos ejemplos incluyen:

Luz: Rechazo a luces brillantes o parpadeantes.

Sonido: Sensibilidad extrema a ruidos fuertes, como sirenas o electrodomésticos, lo que puede llevar a la sobrecarga sensorial (Baranek et al., 2006).

Tacto: Malestar ante ciertos tipos de ropa, etiquetas o texturas (Rogers & Ozonoff, 2005).

- Hiposensibilidad sensorial

En otros casos, algunas personas con TEA podrían mostrar una respuesta reducida a los estímulos sensoriales, lo que se puede manifestar a través de conductas orientadas a buscar sensaciones intensas. Algunos ejemplos incluyen:

Búsqueda de presión intensa: Preferencia por abrazos apretados o envolverse en mantas pesadas (Kern et al., 2006).

Falta de respuesta al sonido: Ignorar cuando alguien les habla, incluso si se usa un tono fuerte (Tomchek & Dunn, 2007).

Búsqueda de estimulación táctil o propioceptiva: Golpear objetos o el cuerpo contra superficies sin mostrar signos de dolor (Ben-Sasson et al., 2009).

Desafíos en la interpretación emocional:

- Algunas personas con TEA pueden encontrar difícil reconocer emociones como alegría, tristeza o enojo en los rostros de los demás, lo que puede estar relacionado con diferencias en el procesamiento de la información social. (Klin et al., 2002).
- Estudios han demostrado que las personas con TEA muestran patrones atípicos en la atención a los rostros y en el procesamiento de expresiones faciales: tienen menor fijación en los ojos y otras áreas clave del rostro al interpretar emociones (Klin et al., 2002).

Bases neurobiológicas de la percepción emocional: Las diferencias en la activación de áreas cerebrales como la amígdala podrían estar relacionadas con estos desafíos en la percepción emocional (Pelphrey et al., 2002). Además, estas diferencias pueden afectar la interpretación del tono de voz y las normas de conversación, lo que podría dificultar la relación con compañeros y docentes (Klin, Volkmar & Sparrow, 2000).

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Atención focalizada en estímulos irrelevantes:

- Tendencia a centrarse en detalles específicos de los estímulos en lugar

de la información global Este fenómeno se conoce como “hiperfocalización perceptiva”, lo que puede enfocarse en detalles menores, como patrones en una textura o partes específicas de un objeto, en lugar del objeto completo (Happé & Frith, 2006) y presentar desafíos para filtrar información irrelevante, lo que puede interferir con la comprensión del contexto general (Plaisted et al., 1998).

Hiperselectividad en intereses:

- Intereses intensos y restrictivos, con el desafío para diversificar la atención, a menudo con un enfoque altamente detallado en un tema específico, como números, astronomía o personajes ficticios (American Psychiatric Association, 2022). Estos intereses pueden volverse absorbentes y dominar la atención, limitando la exploración de otra. A pesar de su intensidad, estos intereses pueden ser utilizados de manera beneficiosa en entornos educativos y laborales si se canalizan adecuadamente (Winter-Messiers, 2007).

Resistencia al cambio:

- Los cambios en la rutina pueden generar malestar significativo, lo que puede derivar en conductas desafiantes o crisis emocionales (Gotham et al., 2013).
- Desafío para adaptarse a cambios en rutinas, el entorno o las expectativas sociales. Prefieren la predictibilidad y pueden experimentar ansiedad ante modificaciones imprevistas (South et al., 2005).

Área motriz

- Desafíos en la coordinación motora, tanto la motricidad gruesa (como correr o saltar) como en la motricidad fina (como escribir o abrocharse la ropa).

- Se ha observado que los niños con TEA muestran un desarrollo motor más lento en comparación con niños neurotípicos (Provost et al., 2007).
- Los desafíos en el área motriz pueden incluir problemas en el equilibrio y coordinación deficiente en tareas como atrapar una pelota o utilizar utensilios (Ming et al., 2007). Estudios con neuroimagen sugieren que las alteraciones en el cerebelo y en las conexiones motoras pueden estar relacionadas con estas dificultades (Fatemi et al., 2012).

Estereotipias motoras- Movimientos repetitivos y estereotipados:

- Presencia de movimientos repetitivos y estereotipados y sin propósito aparente. Algunos ejemplos incluyen: aleteo de manos, equilibrio del cuerpo, golpear la cabeza o tocar repetitivamente objetos (Turner, 1999). Estos movimientos pueden desempeñar un papel autoregulatorio, ayudando a las personas con TEA a gestionar la ansiedad, la sobrecarga sensorial o la necesidad de estimulación propioceptiva (Leekam et al., 2011).

ESTRATEGIAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL AULA

Implementar estrategias basadas en la evidencia facilita la inclusión y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA. Ajustes estructurados, apoyos visuales y ambientes sensorialmente amigables promueven la participación activa y el desarrollo integral del alumnado. A continuación, se presentan algunas recomendaciones para optimizar su experiencia educativa:

- Implementar apoyos visuales y rutinas estructuradas para facilitar la comprensión y anticipación de actividades (Hodgson, 2010).
- Brindar instrucciones claras y segmentadas, acompañadas de ejemplos concretos.
- Crear un ambiente sensorialmente amigable, minimizando estímulos que puedan generar sobrecarga sensorial.
- Promover estrategias de enseñanza basadas en el aprendizaje cooperativo y la mediación entre pares (Gagnon & Myles, 1999).
- Una intervención educativa eficaz y dirigida a favorecer el éxito escolar y el pleno desarrollo del alumno con TEA, debe desarrollarse en contextos lo más normalizados posible. Para ello, se proponen estrategias que han demostrado eficacia en la adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades educativas específicas que se pueden derivar de esta condición.

ESTRATEGIAS PARA LA ORGANIZACIÓN

Según Hodgson, J. (2010), la organización del espacio del aula y los tiempos son esenciales para la atención educativa a alumnos con TEA. A continuación, se detallan los aspectos a considerar:

a- Horario/agenda visual: Los horarios visuales son una herramienta fundamental para proporcionar estructura y previsibilidad a los estudiantes con TEA. Les ayudan a anticipar lo que va a suceder, reduciendo la ansiedad y mejorando la comprensión del entorno.

Tipos de Horarios Visuales:

- **Horario “Ahora y Después”:**

Este tipo de horario es ideal para estudiantes que necesitan una estructura simple y directa. Consiste en dos secciones: “Ahora” y “Después”. Se utiliza para mostrar la actividad actual y la siguiente, lo que facilita la transición entre tareas.

- Ejemplo: “Ahora: Matemáticas. Después: Recreo”.

- **Horario para Todo el Día:**

Este horario proporciona una visión completa de las actividades del día, desde la mañana hasta la tarde. Puede incluir imágenes o pictogramas para representar cada actividad, así como los horarios correspondientes. Es útil para estudiantes que necesitan una estructura más detallada y una mayor anticipación.

- Ejemplo: Un horario que muestra todas las clases, recreos, almuerzo y otras actividades del día.

Consideraciones para la creación de horarios/agendas visuales:

- **Individualización:**

- La longitud y complejidad del horario deben adaptarse a las necesidades y la comprensión de cada estudiante.

- Algunos estudiantes pueden necesitar horarios muy simples, mientras que otros pueden beneficiarse de horarios más detallados.

- **Agendas visuales claras:**

- Utilizar imágenes o pictogramas claros y fáciles de entender.

- Asegurarse de que las imágenes representen con precisión las actividades correspondientes.

- Apoyos visuales para tareas: dividir las tareas en pasos más pequeños y representarlos visualmente, lo que ayuda a los estudiantes a comprender y completar las tareas de manera independiente.

- **Consistencia:**

- Mantener el horario/agenda visual en un lugar visible y accesible para el estudiante.

- Seguir el horario de manera consistente para proporcionar previsibilidad y seguridad.

- **Flexibilidad:**

- Aunque la estructura es importante, también es necesario ser flexible y adaptarse a los cambios inesperados.

- Preparar al estudiante para los cambios en el horario siempre que sea posible.

Beneficios de los horarios/agendas visuales:

- **Reducción de la ansiedad:** la previsibilidad reduce la incertidumbre y la ansiedad.
- **Mejora de la comprensión:** las imágenes facilitan la comprensión de las actividades y rutinas.
- **Aumento de la independencia:** los horarios visuales permiten a los estudiantes anticipar y seguir las rutinas de manera independiente.
- **Facilitación de las transiciones:** los horarios visuales ayudan a los estudiantes a prepararse para las transiciones entre actividades.

b) Señalar los diferentes rincones de aprendizaje: rincón tranquilo, zona para las botellas de agua, abrigos y mochilas, rincón de lectura, etc.

La señalización de los diferentes rincones de aprendizaje en el aula es una estrategia fundamental para estudiantes con TEA. Estos estudiantes suelen beneficiarse de entornos estructurados y predecibles, donde cada espacio tiene un propósito claro y definido.

¿Cómo implementar la señalización?

- **Utilizar apoyos visuales claros:**
 - Emplear pictogramas, imágenes, fotos o símbolos que representen claramente la función de cada rincón.
 - Asegurarse de que los apoyos visuales sean coherentes y fáciles de entender.
- **Definir claramente los límites de cada rincón:**
 - Utilizar elementos físicos como alfombras, estanterías o divisiones para delimitar los diferentes espacios.
 - Asegurarse de que los límites sean claros y visibles.

- **Asignar un propósito específico a cada rincón:**

- Definir claramente la función de cada rincón, como “zona de lectura”, “zona de trabajo individual” o “zona de materiales”.
- Asegurarse de que los estudiantes comprendan el propósito de cada espacio.

- **Mantener la consistencia:**

- Mantener la ubicación y la señalización de los rincones de manera consistente.
- Evitar cambios bruscos en la distribución del aula, ya que pueden generar confusión y ansiedad.

- **Ejemplos de rincones a señalar:**

- **Área tranquila:**

Un espacio para la autorregulación y la calma, con materiales sensoriales y elementos relajantes.

- **Zona para las botellas de agua, abrigos y mochilas:**

Un espacio designado para guardar los objetos personales, lo que facilita la organización y el orden.

- **Rincón de lectura:**

Un espacio acogedor y tranquilo para la lectura, con libros y materiales de lectura apropiados.

- **Zona de trabajo individual:**

Un espacio para realizar tareas individuales, con un escritorio y materiales necesarios.

- **Zona de trabajo grupal:**

Un espacio para realizar tareas grupales, con una mesa y sillas para varios estudiantes.

- **Zona de materiales:**

Un espacio para almacenar y organizar los materiales escolares, como lápices, papel y libros.

a) Crear un entorno de aprendizaje que responda a las necesidades de los estudiantes con TEA requiere atención a los detalles y una comprensión profunda de sus desafíos sensoriales y cognitivos. Las estrategias prácticas pueden marcar una gran diferencia en su experiencia educativa.

Organización visual y estructurada:

- **Recursos organizados visualmente:**

- Explicar y señalar dónde se guardan los recursos, utilizando dibujos
- pictogramas que muestren cómo deben organizarse al guardarlos.

Esto facilita la autonomía y reduce la ansiedad asociada a la búsqueda de materiales.

- **Claridad en las tareas:**

- Proporcionar imágenes que muestren el resultado final esperado de una tarea.

Esto clarifica qué aspecto tiene lo “terminado” y reduce la incertidumbre.

Adaptación de las tareas y rutinas:

- **Tareas manejables:**

- Dividir las tareas en secciones pequeñas y manejables, con pausas si es necesario.

Esto reduce la sobrecarga cognitiva y facilita la concentración.

- **Transiciones suaves:**

- Permitir a los alumnos prepararse unos minutos antes de las transiciones, cuando hay menos ajetreo. Esto reduce la ansiedad asociada a los cambios bruscos.

- Dar a los alumnos tiempo para prepararse para un cambio de rutina: fotos de personas y lugares nuevos.

- **Rutinas predecibles:**

- o Mantener rutinas claras y predecibles.

Sensibilidad sensorial y emocional:

- **Conciencia sensorial:**

Ser consciente de una posible hipersensibilidad a sonidos, luces, tacto, olores y ajustar el entorno según ello.

Enseñar estrategias de autorregulación para manejar la sensibilidad, como por ejemplo:

- **Técnica del semáforo:** Enseñar a identificar emociones usando colores (verde: tranquilo, amarillo: incómodo, rojo: sobrecarga) y asociar cada color con una estrategia de regulación, como respiración profunda o pedir un descanso.

- **Caja de herramientas sensoriales:** Crear una caja con objetos que ayuden a calmarse, como auriculares con música relajante, pelotas antiestrés o texturas suaves.

- **Tiempo de pausa:** Practicar con el estudiante momentos de descanso en un lugar tranquilo antes de que la emoción sea abrumadora.

- **Historias sociales:** Usar cuentos o imágenes para enseñar qué hacer cuando un ambiente se vuelve incómodo (ej. “Si hay mucho ruido, puedo taparme los oídos o ir a otro lugar”).

- **Ejercicios de respiración:** Enseñar a respirar lentamente contando hasta cuatro al inhalar y hasta cuatro al exhalar para reducir la ansiedad en situaciones abrumadoras.

- **Movimiento regulador:** Incluir estrategias como caminar, saltar o estirarse cuando se sienta sobrecarga sensorial.

- **Apoyo individualizado:**

- Adaptar las estrategias a las necesidades y preferencias individuales de cada estudiante.

La implementación de estrategias basadas en la evidencia es esencial para favorecer el aprendizaje y bienestar de los estudiantes con TEA. No obstante, la clave del éxito radica en comprender la individualidad de cada estudiante, adaptando los apoyos según sus características, fortalezas y desafíos. Respetar y valorar esta diversidad no solo enriquece la experiencia educativa, sino que fortalece los principios de equidad y participación en la comunidad escolar.



RECUERDA

- La paciencia y la comprensión son fundamentales.
- La comunicación clara y directa es esencial.
- La colaboración con padres y profesionales es crucial.

ESTRATEGIAS PARA LA COMUNICACIÓN

Según, Hodgson, A. R. (2020), la comunicación es la base de la conexión humana, y para los estudiantes con TEA, puede presentar desafíos únicos. Sin embargo, con estrategias adecuadas y una comprensión profunda, podemos construir puentes de comunicación que les permitan expresar sus necesidades, pensamientos y emociones de manera efectiva.

Estrategias clave para la comunicación:

- **Herramientas de comunicación alternativas:**

Utilizar sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) como el sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS), la lengua de señas o la tecnología asistencial.

Estos sistemas proporcionan vías alternativas para la expresión y la comprensión.

Los tableros de comunicación: son tableros físicos o virtuales que contienen imágenes, símbolos o palabras que representan diferentes conceptos. Los usuarios pueden señalar o seleccionar los símbolos para construir mensajes, pueden ser personalizados con vocabulario relevante para el usuario.

Síntesis de voz: son aplicaciones para dispositivos móviles o tabletas que permiten a los usuarios generar mensajes de voz a través de la selección de imágenes, símbolos o texto. Ofrecen una amplia gama de vocabulario y opciones de personalización.

Algunas aplicaciones utilizan síntesis de voz para generar mensajes audibles.

Lengua de señas: es un sistema de comunicación visual que utiliza gestos, movimientos de manos y expresiones faciales para representar palabras y conceptos. Es una lengua completa con su propia gramática y sintaxis. Es especialmente útil para personas con dificultades en la comunicación verbal y auditiva.

- **Comunicación sin barreras:** uso de lenguaje claro, instrucciones simples y tiempo de procesamiento. Apoyos visuales para identificar emociones y gestionar la autorregulación.
- Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS): permite a los estudiantes comunicar sus necesidades y deseos mediante el intercambio de imágenes. Es especialmente útil para estudiantes con habilidades verbales limitadas.

- Tecnología Asistencial: Tabletas y aplicaciones con software de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) pueden proporcionar una voz a los estudiantes que tienen dificultades para hablar. Las aplicaciones de reconocimiento de voz también pueden ser útiles.

• **Comunicación sin barreras:**

- Utilizar imágenes, pictogramas o tarjetas de emociones para ayudar a los estudiantes a identificar y expresar sus sentimientos.

- Esto facilita la comunicación emocional y la comprensión de las emociones propias y ajenas.

• **Herramientas para la autorregulación:**

- Modelar la comunicación adecuada mediante frases claras y juegos de roles.

- Ofrecer opciones concretas para fomentar la toma de decisiones y la autonomía.

- Implementar el uso de una tarjeta de “tiempo fuera” (retirada breve de un espacio o situación estresante para autorregularse, sin connotación punitiva) o un espacio de calma para que los estudiantes puedan indicar que necesitan un descanso.

- Esto les proporciona una herramienta para la autorregulación y la gestión del estrés.

• **Instrucciones claras y directas:**

- Dar instrucciones sencillas, directas y concisas, utilizando apoyos visuales como imágenes o pictogramas para reforzar la comprensión.

- Evitar el lenguaje figurado, el sarcasmo o las metáforas.

• **Comunicación personalizada:**

- Decir el nombre del estudiante antes de dar una instrucción, para

asegurarse de que sepa que se está dirigiendo a él.

- Esto facilita la atención y la comprensión.

• **Modelado de Comunicación:**

- Deco Los adultos pueden modelar la comunicación adecuada, usando frases cortas y claras, y demostrando cómo iniciar y mantener una conversación.

- El uso de dramatizaciones o juegos de roles puede ayudar a practicar diferentes escenarios de comunicación.

• **Opciones y participación:**

- Ofrecer opciones claras y concretas (con apoyos visuales si es necesario) para ayudar a los estudiantes a responder preguntas y tomar decisiones. Esto fomenta la participación y la autonomía.

Facilitar la comunicación en estudiantes con TEA requiere estrategias personalizadas que valoren sus particularidades. Adaptar los enfoques comunicativos no solo reduce barreras, sino que promueve la expresión plena y fortalece su desarrollo socioemocional. Reconocer la diversidad de formas de comunicación es esencial para construir un entorno inclusivo y respetuoso.



RECUERDA

La paciencia y la comprensión son esenciales.
Adaptar las estrategias a las necesidades individuales de cada estudiante.
Fomentar un entorno de comunicación seguro y respetuoso.

ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN DEL COMPORTAMIENTO

Según Hodgson, A. R. (2020), la gestión del comportamiento en estudiantes con TEA requiere un enfoque proactivo y comprensivo. Al implementar estrategias claras y consistentes, podemos crear un entorno de aprendizaje seguro y positivo que promueva el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Estrategias clave para la gestión del comportamiento:

- **Reglas visuales y claras:** mencionadas en el apartado anterior contribuye a establecer reglas de comportamiento sencillas y visibles. Facilitan la comprensión de las expectativas mediante apoyos visuales accesibles.
- **Refuerzo positivo y consecuencias claras:**
 - Aplicar refuerzos inmediatos y específicos vinculados a conductas adecuadas.
 - Implementar un sistema de refuerzo positivo inmediato, ligado claramente al comportamiento deseado.
 - Utilizar apoyos visuales como tablas de comportamiento o tarjetas de trabajo para hacer el sistema más concreto.
 - Establecer consecuencias claras y predecibles para los comportamientos inadecuados, utilizando retroalimentación visual como la retirada de cupones.
- **Prevención de la sobreestimulación:**
 - Identificar y minimizar los factores que pueden generar sobreestimulación sensorial.

- Implementar apoyos sensoriales, como iluminación suave y espacios estructurados para reducir distracciones.

- **Espacio de calma:**

- Proporcionar un lugar seguro y tranquilo donde los estudiantes puedan retirarse para calmarse y autorregularse.
- Este espacio debe ser accesible y estar equipado con elementos que promuevan la relajación.

Una gestión del comportamiento efectiva en estudiantes con TEA debe considerar sus necesidades individuales y proporcionar apoyos estructurados. La combinación de estrategias preventivas, refuerzo positivo y entornos adaptados contribuye a la regulación emocional y la participación activa en el aula. Además, la presencia de un adulto mediador que acompañe con paciencia y empatía es clave para guiar los procesos de autorregulación, fortalecer la confianza del estudiante y facilitar la conexión con su entorno.



RECUERDA

- La consistencia y la previsibilidad son fundamentales.
- El refuerzo positivo es más efectivo que el castigo.
- La comprensión de las necesidades sensoriales del estudiante es esencial.
- La colaboración con padres y profesionales es crucial.

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES SOCIALES

Según Hodgson, A. R. (2020), las habilidades sociales son esenciales para la interacción y el bienestar de cualquier persona. En los estudiantes con TEA, su desarrollo puede requerir apoyos estructurados que les permitan comprender y practicar las normas sociales en diferentes contextos. A continuación, se presentan estrategias clave para fortalecer estas habilidades.

Estrategias clave para el desarrollo de habilidades sociales:

- **Historias sociales:**

- Utilizar cuentos o historias sociales que describan situaciones sociales específicas y las respuestas adecuadas. Esto ayuda a los estudiantes a comprender las reglas sociales y las expectativas en diferentes contextos.

- **Descomposición de habilidades:**

- Dividir las interacciones sociales complejas en pasos más pequeños y manejables.
- Enseñar cada paso de manera individualizada y progresiva.

- **Apoyo de compañeros:**

- Implementar un sistema de “compañerismo” para el patio y el comedor: esto proporciona apoyo social y oportunidades para practicar habilidades sociales en un entorno natural.

- **Modelado y juego de roles:**

- Utilizar demostraciones o juegos de roles para modelar interacciones

sociales adecuadas: esto permite a los estudiantes observar y practicar habilidades sociales en un entorno seguro y controlado.

- **Guiones sociales:**

- Desarrollar y practicar guiones para interacciones sociales comunes (por ejemplo, cómo unirse a un juego, cómo pedir ayuda, cómo manejar desacuerdos): esto proporciona a los estudiantes herramientas concretas para enfrentar situaciones sociales desafiantes.

- **Círculos Sociales:**

- Estos grupos pequeños se enfocan en enseñar habilidades sociales específicas, como tomar turnos, compartir y resolver conflictos.
- Las actividades estructuradas y los juegos de roles ayudan a los estudiantes a practicar estas habilidades en un entorno seguro.

- **Trabajo entre pares:**

- Emparejar a un estudiante con TEA con un compañero neurotípico puede proporcionar apoyo social y oportunidades para practicar habilidades sociales: los compañeros pueden ayudar a los estudiantes con TEA a navegar situaciones sociales y a participar en actividades grupales.

- **Análisis de tareas sociales:**

- Desglosar las interacciones sociales complejas en pasos más pequeños y manejables: esto ayuda a los estudiantes a comprender los componentes de las habilidades sociales y a practicarlos de manera gradual.

El desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con TEA es un proceso que requiere paciencia, estructura y la mediación de adultos que faciliten los aprendizajes. La implementación de estrategias individualizadas, junto con el apoyo de compañeros y espacios

de práctica guiada, contribuye a la construcción de relaciones significativas y a una mayor participación en la comunidad educativa.



RECUERDA

La paciencia y la comprensión son esenciales.
Adaptar las estrategias a las necesidades individuales de cada estudiante.
Fomentar un entorno de apoyo y aceptación.
Es importante recordar que los grupos de habilidades sociales, son de gran ayuda para las personas dentro del espectro autista.

CONSIDERACIONES IMPORTANTES

Crear un entorno inclusivo, seguro y acogedor es esencial para el bienestar y el éxito de los estudiantes. Las estrategias psicoeducativas no solo benefician a los estudiantes, sino que también enriquecen el entorno educativo para todos.

La colaboración entre padres, educadores y otros profesionales es esencial para garantizar la eficacia de las estrategias.

Es muy recomendable que los profesionales que trabajen con personas dentro del espectro autista estén formados y actualizados en las diferentes metodologías y herramientas de intervención



RECUERDA

Detrás de cada diagnóstico hay una persona con fortalezas, sueños y potencial. Como docentes, tenemos la responsabilidad de ver más allá de las etiquetas, conectar con la individualidad de cada estudiante y brindarle el apoyo necesario para desarrollarse plenamente. La clave está en cultivar el potencial desde las fortalezas, promoviendo la inclusión con sensibilidad, paciencia y un compromiso genuino con la diversidad.

Reforzando ideas claves:

*DESPERTANDO EL POTENCIAL
ESTRATEGIAS QUE CONSTRUYEN
CONFIANZA EN ESTUDIANTES CON
TEA*

Cada estudiante es un caudal de potencial único, esperando ser descubierto y celebrado. Como educadores, nuestra misión es crear un entorno donde el éxito sea la norma, donde cada logro sea un ladrillo más en la construcción de su confianza. Al enfocarnos en sus fortalezas y utilizarlas como trampolín para superar desafíos, no solo abrimos puertas, sino que les damos las llaves para un mundo lleno de posibilidades y crecimiento.

¿Cómo podemos actuar frente a estas situaciones?

Frente a esta situación	Adaptación/Estrategias
Dificultades con las habilidades sociales.	Estructurar las interacciones sociales en pequeños pasos y presentarle cada paso de forma explícita. Hacer demostraciones o juegos de rol acerca de diferentes situaciones sociales. Practicar conversaciones sobre No forzar situaciones que le resulten incómodas al alumno. De hecho, si comunica que no le gusta la situación, permitirle que no siga con ella.

Planificar y anticipar la nueva situación social para evitar que le provoque ansiedad.	Animarle a que pregunte lo que quiera saber. Utilizar ejemplos de situaciones sociales parecidas para que esté mejor preparado.
Cuando hay mucho ruido, se tapa las orejas.	Permitir el uso de auriculares de cancelación de ruido. Permitir al alumno ir a su espacio "seguro" para autorregularse. Un espacio "seguro" de trabajo individual puede ser útil para algunos estudiantes, para realizar tareas de forma independiente. Este espacio se puede personalizar según su estilo de aprendizaje, necesidades sensoriales y forma de trabajar.
Inquietud ante estímulos luminosos, brillantes e intermitentes.	Se debe prestar especial atención al lugar donde se sienta. Es posible que algunos estudiantes necesiten sentarse en un determinado lugar debido a sus necesidades sensoriales. Realizar una evaluación del perfil sensorial del estudiante nos ayudará a identificar sus necesidades sensoriales y así poder buscar la mejor ubicación en el aula.
Dificultades para socializar con los demás y desarrollar vínculos de amistad.	Crear situaciones y actividades atractivas que generen una experiencia positiva compartida con todo el grupo, lo que dará lugar a oportunidades para crear nuevas amistades. Pueden ir desde leer un cuento sensorial tumbados en el suelo hasta leer un libro. Actividades sencillas o pequeños cambios pueden ser tan efectivos como una actividad larga o complicada. Crear un libro de actividades, que luego puede ser utilizado por todo el grupo para revisar sus experiencias compartidas.

Al estar mucho tiempo sentado se mueve excesivamente o muestra inquietud	Permitir que se levante o que vaya a su espacio “seguro”. Tener disponibles objetos que pueda manipular y le resulten estimulantes.
--	---

Inseguridad ante espacios llenos de personas	Permitir al estudiante ir a su espacio “seguro” para autorregularse.
Dificultad para comprender las emociones, para reconocer expresiones faciales y para mostrar empatía.	<p>Ser claro y consistente en lo que se dice y en el tono en el que se dice.</p> <p>Colocar de forma accesible imágenes que faciliten la expresión de sus sentimientos, por ejemplo, en un póster.</p> <p>Tener en cuenta que todos mostramos las emociones y la empatía de forma diferente. Es posible que los niños o niñas con TEA no lo muestren de la manera esperada, pero no quiere decir que no lo sientan de una forma profunda.</p> <p>Importante: cada uno expresa y comprende las emociones de manera diferente.</p>
Dificultades para expresar sus emociones y sentimientos, siendo capaz de ocultarlos.	<p>Hablar con el estudiante y animarle a que pida ayuda y a que exprese sus necesidades y sentimientos, como enfado o confusión.</p> <p>Propiciar oportunidades periódicas para hablar sobre emociones y sentimientos con todo el grupo. Utilizar sistemas como “zonas de autorregulación” con todo el grupo.</p>

Falta de rutina en contextos no estructurados.	Establecer rutinas para los cambios de clase y estructurar cuidadosamente cualquier tiempo libre durante la jornada escolar. Puede ser útil comunicar los cambios con elementos visuales y darle la oportunidad de que pregunte, para así reducir la ansiedad. Si tiene que permanecer en el aula, proponer alguna tarea como borrar la pizarra, colocar la biblioteca, etc.
Se desubica ante cambios, imprevistos y sorpresas en la rutina sin previo aviso.	Anticipar y estructurar los cambios que se produzcan en la rutina diaria, como excursiones, cambios en el horario, sustitución de profesores, etc. Crear un calendario visual con días y horas para usarlo como soporte para contarle los cambios. Preparar actividades atractivas para los tiempos de espera o para cuando el estudiante pueda empezar a estar cansado.
Aparenta tranquilidad, pero no mantiene una comunicación bidireccional y con contacto visual.	<p>No insistir en el contacto visual, el estudiante puede concentrarse, escuchar y comprender lo que estás diciendo sin contacto visual.</p> <p>Utilizar sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC), como tableros de comunicación, uso de símbolos, dispositivos electrónicos o sistemas de comunicación sin ayuda, como la lengua de signos o los gestos naturales.</p>
Estereotipias o movimientos repetitivos como, por ejemplo, balanceo o repetición de palabras.	Dedicar un momento a las estereotipias dentro de la rutina diaria, enseñándole dónde, cuándo y durante cuánto tiempo puede hacerlo. Si la estereotipia interrumpe el aprendizaje del resto de los estudiantes, intentar captar su atención con otra cosa, por ejemplo, agitando las manos. Utilizar sus objetos o herramientas sensoriales para distraerlo en un determinado momento.

Dificultades con la psicomotricidad fina.	Hacer ajustes para abordar la escritura, como utilizar escritura a máquina y los programas informáticos conversores de voz a texto.
Dificultades en la comprensión de conceptos abstractos.	Proporcionar una adaptación adecuada en todas las materias y tareas. Ayudar al niño a trabajar en sus propios objetivos en vez de en gráficos de recompensa, que animan al estudiante a esconder su personalidad para ajustarse a lo establecido. Establecer objetivos alcanzables y vinculados a sus intereses.
Dificultades en la comprensión oral del lenguaje.	Emplear su nombre cuando le demos instrucciones. En algunos casos, es útil pedirle al estudiante que repita las instrucciones para comprobar su comprensión.
Episodios de frustración.	Los estudiantes con TEA realizan un gran esfuerzo para seguir el ritmo de trabajo escolar y esto puede ser agotador y puede ocasionar pérdidas de control. Ofrecer descansos siempre que sea posible. Enseñar estrategias de autorregulación cuando esté más tranquilo. Si el estudiante está estresado hay que dejarle espacio y tiempo suficiente para que se calme o puede utilizar su espacio "seguro" para relajarse y volver a la calma, apoyándose en los elementos visuales, sensoriales, etc.

CONSTRUYENDO LOS CIMIENTOS

ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS PARA LA EDUCACIÓN INICIAL DE NIÑOS CON TEA (0-5 AÑOS)

Los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo de cualquier niño, y aún más para aquellos en el espectro autista. En esta etapa, sentamos las bases para su futuro, cultivando habilidades esenciales que les permitirán desarrollarse. Aquí, exploraremos estrategias específicas adaptadas para la educación inicial (0-5 años), enfocándonos en construir confianza y potenciar sus capacidades desde el inicio. Recordemos que cada interacción es una oportunidad para descubrir y nutrir su potencial único, guiándolos hacia un camino de aprendizaje y crecimiento significativo.

Estrategias clave para la educación inicial:

- 1. Atender y sentarse:** Compartir sus intereses. Incrementar los periodos de interacción del niño con otras personas. Estimular al niño a prestar atención a los sonidos, las voces y los objetos.
- 2. Imitación motora:** Iniciar con las acciones del niño hasta que sea consciente de que es imitado. Después realizar una acción para que la imite el niño. En un primer momento sería una imitación con ayudas para posteriormente retirar las ayudas.
- 3. Imitación de lenguaje:** Comenzar imitando sus propios sonidos, palabras y canciones.
Después vamos variando el ritmo, la entonación, la terminación, para que él las imite.
- 4. Permanencia de los objetos:** Jugar con objetos a los que tenga apego, para que entienda que, aunque no los vea, están ahí.

5. Juego funcional: Explorar y aprender (con ayuda física) las funciones de objetos y juguetes: se toca un instrumento, no se tira; el coche rueda, hace “piiii”, se para.

6. Juego simbólico: Jugar, por ejemplo, a: dar de comer a un muñeco, jugar a que un coche de juguete va por la carretera y suben muñecos en él, coger el mando de la tele y hacer que es un teléfono, etc. Invitarle a disfrazarse de pirata, de brujo, de animales, e invitarle a actuar como si fuera en lo que se ha disfrazado.

7. Juegos con iguales: Enseñarles desde pequeños a jugar y relacionarse con los compañeros.

Fundamental: **el adulto mediador** que sirva de modelo y que apoye mediante reglas implícitas, explicando y modelando los pasos.

8. Espera de turno: Potenciar la toma de turnos con cualquier actividad de la vida diaria y del juego. Cuando hacemos construcciones, cuando recogemos los juguetes, cuando servimos la comida. Es recomendable reforzar el turno diciendo el nombre de la persona y del niño. Ej: “Rocío”, “Miguel”, “Ana”, “Miguel”.

TRANSICIÓN Y CRECIMIENTO. ESTRATEGIAS PERMANENTES PARA LA EDUCACIÓN QUE NOS PERMITE CONSTRUIR PUENTES DE APOYO

La etapa escolar, que abarca desde los 6 hasta los 18 años e incluye la Educación Escolar Básica (EEB) y la Educación Media (EM), es un período de transformación crucial. Para los estudiantes con TEA, este recorrido requiere un apoyo continuo y adaptado a sus necesidades individuales.

Además de las estrategias mencionadas en los apartados anteriores, que pueden considerarse para el abordaje pedagógico en esta etapa escolar, nuestro sistema educativo cuenta con algunas estrategias específicas que permiten a los estudiantes desarrollar su máximo potencial según sus necesidades específicas de apoyo educativo:

1- Adaptaciones de acceso al currículo: reconociendo que cada estudiante es único, es fundamental implementar tanto adaptaciones de acceso al currículo como ajustes significativos, según lo requiera cada caso. Estos ajustes buscan eliminar las barreras y facilitar un aprendizaje significativo y personalizado.

1.1. Ajustes significativos:

- Modificar los objetivos y contenidos del currículo cuando sea necesario, para adaptarlos al nivel de aprendizaje y las necesidades del estudiante.

- Implementar evaluaciones alternativas que permitan al estudiante demostrar sus conocimientos y habilidades de manera efectiva.
- Proporcionar espacios para el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación dentro del entorno escolar.

Esto permitirá a los estudiantes con TEA construir una base sólida para su futuro académico y personal.

1.2. Ajustes razonables no significativos:

Afectan a elementos tales como metodología, el tipo de actividades y técnicas de evaluación. Se pueden priorizar aquellos objetivos que sean de mayor aplicación práctica (funcionalidad), que sirvan de base para futuros aprendizajes y favorezcan el desarrollo de sus funciones cognitivas: atención, percepción, expresión y socialización.

2. Estrategias de evaluación:

- Flexible y creativa (ej.: visual, táctil, oral...).
- Continua (se evalúa todo el proceso de aprendizaje).
- De previa realización: con ejemplos visuales.
- Utilizar material gráfico: modelos de examen, guías de resolución de problema, esquemas, resúmenes, etc.
- Uso de la agenda escolar. seleccionar libros con ilustraciones y lenguaje sencillo.

UN VIAJE COMPARTIDO HACIA LA INCLUSIÓN

Cada estudiante, con su singularidad, nos invita a conocer y valorar la diversidad presente en el aula. El desafío del docente es conocer estas singularidades, fortalezas y habilidades; y potenciarlas.

Este material ha sido diseñado como una guía práctica para orientar la planificación y la intervención en el aula. A través de conceptos actualizados y estrategias concretas, buscamos brindar recursos que faciliten la creación de entornos inclusivos, accesibles y sensibles a las necesidades individuales.

La educación inclusiva va más allá de las adaptaciones físicas o curriculares; implica una transformación en la práctica docente que promueva la equidad y el respeto a las diferencias. Cada ajuste, cada estrategia implementada, es una oportunidad para reducir barreras y ampliar oportunidades de aprendizaje.

Los invitamos a integrar estas prácticas en su labor diaria, reflexionando sobre su impacto y ajustándolas según las necesidades de cada estudiante. La construcción de una cultura inclusiva es un proceso continuo que requiere colaboración, formación constante y la convicción de que todos los estudiantes tienen derecho a participar y aprender en igualdad de condiciones.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association. (2022). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed., texto revisado). Editorial Médica Panamericana.
- Alcalá, Gustavo Celis, & Ochoa Madrigal, Marta Georgina. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). Revista de la Facultad de Medicina (México), 65(1), 7-20. Epub 30 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Tajibo. (s.f.). Integración sensorial en niños y niñas con TEA: Autismo e hipersensibilidad. Tajibo. Recuperado el 7 de marzo de 2025, de <https://tajibo.org/integracion-sensorial-tea-autismo>
- Aunque el TDAH y el TEA son trastornos del neurodesarrollo, presentan diferencias significativas en sus manifestaciones y en el impacto que tienen en la vida diaria de quienes los presentan (NeuronUP, 3/07/2023).
- Confederación Autismo España. (s.f.). Calidad de vida y TEA. Recuperado el 7 de marzo de 2025, de https://www.autismo.org.es/sites/default/files/calidad_de_vida_y_tea_coleccion_calidad_de_vida_web.pdf
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G. y Veenstra-Vanderweele, J. (2018). "Trastorno del espectro autista". The Lancet, 392 (10146), 508-520.
- Tager-Flusberg, H. (2015). "La base del desarrollo neurológico de los trastornos del lenguaje en el autismo". Trends in Cognitive Sciences, 20 (6), 430-443.
- Eigsti, IM, de Marchena, A., Schuh, JM, y Kelley, E. (2011). "Adquisición del lenguaje en los trastornos del espectro autista: una revisión del desarrollo". Investigación en Trastornos del Espectro Autista, 5 (2), 681-691.
- Mundy, P. (2016). Autismo y atención conjunta: desarrollo, neurociencia y fundamentos clínicos . Guilford Press.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F. y Cohen, D. (2003). "Definición y cuantificación del fenotipo social en el autismo". The American Journal of Psychiatry, 160 (4), 528-539.
- Hobson, P. (2002). La cuna del pensamiento: exploración de los orígenes del pensamiento . Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, AM, y Frith, U. (2000). "¿Tiene el niño autista una 'teoría de la mente'?", Cognition, 21 (1), 37-46.
- Wing, L., y Gould, J. (S.f). Trastornos graves de la interacción social y anomalías asociadas en niños: epidemiología y clasificación. Journal of Autism and Developmental Disorders, 9 (1), 11-29. <https://doi.org/10.1007/BF01531288>
- Ozonoff, S., Pennington, BF y Rogers, SJ (S.f). Déficit de la función ejecutiva en individuos autistas de alto funcionamiento: relación con la teoría de la mente. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32 (7), 1081-1105. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351>.
- Jahromi, LB, Meek, SE y Ober-Reynolds, S. (2012). Regulación de las emociones en el contexto de la frustración en niños con autismo de alto funcionamiento y sus pares típicos. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53 (12), 1250-1258. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02560.x>
- Mazefsky, CA, Pelphrey, KA y Dahl, RE (2013). La necesidad de un enfoque más amplio para la investigación de la regulación emocional en el autismo. Child Development Perspectives, 7 (1), 1-7. <https://doi.org/10.1111/cdep.12027>
- Matson, JL y Nebel-Schwalm, MS (2007). Evaluación de conductas desafiantes en niños con trastornos del espectro autista: una revisión. Research in Developmental Disabilities, 28 (6), 567-579. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.08.001>
- Baranek, GT, David, FJ, Poe, MD, Stone, WL y Watson, LR (2006). Cuestionario de experiencias sensoriales: discriminación de características

sensoriales en niños pequeños con autismo, retrasos del desarrollo y desarrollo típico. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (6), 591-601. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01546.x>

- Ben-Sasson, A., Hen, L., Fluss, R., Cermak, SA, Engel-Yeger, B. y Gal, E. (2009). Un metaanálisis de los síntomas de modulación sensorial en personas con trastornos del espectro autista. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0593-3>
- Dunn, W. (1997). El impacto de las capacidades de procesamiento sensorial en la vida cotidiana de los niños pequeños y sus familias: un modelo conceptual. *Infant & Young Children*, 9 (4), 23-35. <https://doi.org/10.1097/00001163-199704000-00005>
- Kern, JK, Trivedi, MH, Garver, CR, Grannemann, BD, Andrews, AA, Savla, JS, Johnson, DG y Schroeder, JL (2006). El patrón de anomalías del procesamiento sensorial en el autismo. *Autism*, 10 (5), 480-494. <https://doi.org/10.1177/1362361306066564>
- Rogers, SJ y Ozonoff, S. (2005). Anotación: ¿Qué sabemos sobre la disfunción sensorial en el autismo? Una revisión crítica de la evidencia empírica. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (12), 1255-1268. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01431.x>
- Tomchek, SD y Dunn, W. (2007). Procesamiento sensorial en niños con y sin autismo: un estudio comparativo utilizando el Short Sensory Profile. *American Journal of Occupational Therapy*, 61 (2), 190-200. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.190>
- Harms, MB, Martin, A., y Wallace, GL (2010). Reconocimiento de emociones faciales en trastornos del espectro autista: una revisión de estudios conductuales y de neuroimagen. *Neuropsychology Review*, 20 (3), 290-322. <https://doi.org/10.1007/s11065-010-9138-6>
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F. y Cohen, D. (2002). Patrones de fijación visual durante la visualización de situaciones sociales naturalistas como predictores de la competencia social en individuos

con autismo. *Archives of General Psychiatry*, 59 (9), 809-816. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.59.9.809>

- Pelphrey, KA, Morris, JP, McCarthy, G. y Labar, KS (2002). Bases neuronales de los déficits en el procesamiento de la mirada en el autismo. *Brain*, 128 (5), 1038-1048. <https://doi.org/10.1093/brain/awh404>
- Gotham, K., Bishop, SL, Brunwasser, S. y Lord, C. (2013). Rumia y deterioro percibido asociados con síntomas depresivos en una muestra verbal de adolescentes y adultos con TEA. *Autism Research*, 6 (6), 403-412. <https://doi.org/10.1002/aur.1315>
- Happé, F., y Frith, U. (2006). La explicación de la coherencia débil: estilo cognitivo centrado en los detalles en los trastornos del espectro autista. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (1), 5-25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Klin, A., Danovitch, JH, Merz, AB, y Volkmar, FR (2007). Intereses circunscritos en individuos con trastornos del espectro autista de alto funcionamiento: un estudio exploratorio. *Investigación y práctica para personas con discapacidades graves*, 32 (2), 89-100. <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.2.89>
- Plaisted, K., O’Riordan, M., y Baron-Cohen, S. (1998). Discriminación mejorada de estímulos nuevos y muy similares por parte de adultos con autismo durante una tarea de aprendizaje perceptivo. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (5), 765-775. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00375>
- South, M., Ozonoff, S. y McMahon, WM (2005). Perfiles de conducta repetitiva en el síndrome de Asperger y el autismo de alto funcionamiento. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35 (2), 145-158. <https://doi.org/10.1007/s10803-004-1992-8>
- Winter-Messiers, MA (2007). De las tarántulas a los cepillos de baño: comprensión de las áreas de interés especial de los niños y jóvenes con síndrome de Asperger. *Educación especial y de recuperación*, 28 (3), 140-152. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030301>

- Fatemi, SH, Aldinger, KA, Ashwood, P., Bauman, ML, Blaha, CD, Blatt, GJ, ... y Welsh, JP (2012). Bases neurobiológicas del autismo: aspectos moleculares y celulares. *Frontiers in Bioscience (Elite Edition)*, 4 , 444-480. <https://doi.org/10.2741/e401>
- Leekam, SR, Prior, MR y Uljarevi , M. (2011). Conductas restringidas y repetitivas en los trastornos del espectro autista: una revisión de la investigación en la última década. *Psychological Bulletin*, 137 (4), 562-593. <https://doi.org/10.1037/a0023341>
- Ming, X., Brimacombe, M. y Wagner, GC (2007). Prevalencia del deterioro motor en los trastornos del espectro autista. *Brain & Development*, 29 (9), 565-570. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2007.03.002>
- Provost, B., Lopez, BR, & Heimerl, S. (2007). Una comparación de los retrasos motores en niños pequeños: Trastorno del espectro autista, retraso del desarrollo y preocupaciones relacionadas con el desarrollo. *Investigación en Trastornos del Espectro Autista*, 1 (2), 203-212. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.10.001>
- Turner, M. (1999). Conducta repetitiva en el autismo: una revisión de la investigación psicológica. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (6), 839-849. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00499>
- Attwood, T. (2007). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bogdashina, O. (2016). *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gagnon, E., & Myles, B. S. (1999). *This is Autism: The Use of Structured Teaching Strategies for Children with Autism Spectrum Disorders*. Kansas: AAPC Publishing.
- Hodgson, J. (2010). *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for Autism Spectrum Disorders*. Troy, MI: QuirkRoberts Publishing.
- Klin, A., Volkmar, F. R., & Sparrow, S. S. (2000). *Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081-1105.
- Hodgson, A. R. (2020). *Autism spectrum disorder in the classroom: Strategies for teachers*. Routledge.
- Congreso de la Nación de Paraguay. (s.f.). Ley N° 5136 de Educación Inclusiva. Biblioteca y Archivo del Congreso de la Nación (BACN). <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva>
- Congreso de la Nación de Paraguay. (2018). Ley N° 6103: Crea el Programa Nacional de Atención Integral a los Trastornos del Espectro Autista (PNAITEA) para el abordaje integral e interdisciplinario y la protección social de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA). Biblioteca y Archivo del Congreso de la Nación (BACN). <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/8423/ley-n-6103>
- Twinkl. (s.f.). Recursos educativos y materiales de enseñanza. Twinkl. <https://www.twinkl.com/>
- Twinkl. (s.f.). Currículo español: Atención a la diversidad y dificultades de comunicación e interacción. Twinkl. <https://www.twinkl.es/resources/curriculo-espanol-spanish-curriculum/necesidades-especiales-proyectos-y-areas-tematicas-espana/curriculo-espanol-spanish-curriculum-atencion-a-la-diversidad-dificultades-de-comunicacion-e-interaccion>
- Twinkl. (s.f.). Educación básica en Chile: Recursos educativos. Twinkl. <https://www.twinkl.cl/resources/chile-teaching-resources/educacion-basica-chile-teaching-resources>





Con el apoyo de:

