



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Educación Especial

**Propuesta de Intervención para
acompañar en el proceso de adaptación al
alumnado TEA durante la transición entre
la etapa de Infantil y la etapa de Primaria.**

Trabajo Fin de Estudio presentado por:	Paula Barberá Ruiz
Modalidad:	Propuesta de Intervención
Director/a:	Marly Johana Bahamon Muñeton
Fecha:	16/07/2025

Resumen

La transición entre la etapa de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria representa un momento crucial en el desarrollo académico, social y emocional de todo el alumnado. Este proceso puede resultar especialmente desafiante para el alumnado diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), quienes, debido a sus características específicas, requieren apoyos individualizados que faciliten su adaptación a los nuevos entornos, rutinas y demandas escolares. El presente TFM tiene como objetivo principal diseñar una propuesta de intervención orientada a favorecer la adaptación del alumnado con TEA durante este periodo transicional. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión teórica sobre los factores que inciden en la transición educativa y las necesidades específicas del alumnado con TEA, así como un análisis de buenas prácticas en contextos educativos inclusivos. La propuesta diseñada contempla estrategias colaborativas entre etapas, la participación activa de las familias, el uso de apoyos visuales y la anticipación estructurada como elementos clave para garantizar una transición exitosa. Se concluye que una planificación cuidadosa, basada en la coordinación entre profesionales y en el conocimiento individualizado del alumnado, puede contribuir de manera significativa a reducir el impacto de los cambios y a promover una experiencia educativa positiva e inclusiva desde los primeros años de escolaridad.

Palabras clave: inclusión educativa, transición educativa, adaptación escolar, TEA.

Abstract

The transition between the Infant and Primary Education stage represents a crucial moment in the academic, social and emotional development of all pupils. This process can be especially challenging for students diagnosed with autism spectrum disorder (ASD), who, due to their specific characteristics, require individualised support to facilitate their adaptation to new environments, routines, and school demands. The main objective of this MFP is to design an intervention proposal aimed at favouring the adaptation of students with ASD during this transitional period. To this end, a theoretical review has been carried out on the factors that affect educational transition and the specific needs of students with ASD, as well as an analysis of good practices in inclusive educational contexts. The proposal designed considers collaborative strategies between stages, the active participation of families, the use of visual supports and structured anticipation as key elements to ensure a successful transition. It is concluded that careful planning, based on coordination between professionals and individualised knowledge of students, can contribute significantly to reducing the impact of changes and promoting a positive and inclusive educational experience from the early years of schooling.

Keywords: educational inclusion, educational transition, school adaptation, ASD.

Índice de contenidos.

1.	Introducción.....	8
1.1.	Justificación de la elección del tema.....	9
1.2.	Planteamiento del problema.	10
1.3.	Objetivos del TFE.....	10
2.	Marco teórico.....	11
2.1.	Camino hacia una educación inclusiva.....	11
2.1.1.	Evolución legislativa en términos de educación inclusiva.	11
2.1.2.	Principios pedagógicos y características de la educación inclusiva.	12
2.2.	De la ley a la práctica: principales características de las etapas educativas.....	13
2.2.1.	Características del desarrollo infantil del alumnado: de los 3 a los 12 años...	13
2.2.2.	¿Qué supone la fragmentación del período educativo en etapas?	13
2.3.	La transición educativa entre la etapa de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria desde diferentes enfoques.	15
2.3.1.	Delimitación teórica.	15
2.3.2.	La transición educativa como problema: Principales consecuencias de una transición educativa ineficaz.....	16
2.3.2.1.	Fobia escolar y fracaso escolar como consecuencia de una transición educativa inadecuada.	16
2.3.3.	La transición educativa como oportunidad: Aspectos facilitadores para una transición educativa de éxito.....	17
2.4.	La mirada de los diferentes agentes involucrados en la transición educativa.	17
2.4.1.	Papel docente en la transición educativa.	18
2.4.2.	Papel de las familias en la transición educativa.....	19

2.5.	Transición educativa y atención a la diversidad: Presencia del alumnado TEA en los procesos de transición.....	20
2.5.1.	Características del alumnado TEA.....	20
2.5.2.	Identificación en el ámbito escolar: principales necesidades y dificultades. ..	21
2.6.	Principales orientaciones para elaborar y diseñar programas de adaptación.	21
2.6.1.	Aspectos organizativos del periodo de adaptación.	23
3.	Propuesta de Intervención.....	24
3.1.	Justificación y objetivos de la propuesta de intervención.	24
3.1.1.	Justificación y necesidades detectadas.....	24
3.1.2.	Objetivos.	26
3.1.2.1.	Objetivo general.....	26
3.1.2.2.	Objetivos específicos.	26
3.2.	Diseño de la propuesta de intervención.	26
3.2.1.	Destinatarios y características del centro.	26
3.2.2.	Metodología.	31
3.2.3.	Contenidos y desarrollo de la propuesta de intervención: Actividades.	32
3.2.4.	Temporalización: cronograma.	50
3.2.5.	Recursos necesarios para implementar la intervención.....	52
3.3.	Evaluación.	52
3.3.1.	Procedimiento de recogida y análisis de los datos.	52
4.	Conclusiones.	54
5.	Limitaciones y prospectiva.....	56
	Referencias bibliográficas.	58
	Anexos.	62

Índice de figuras.

Figura 1. <i>Desarrollo Sesión 1.</i>	35
Figura 2. <i>Desarrollo Sesión 2.</i>	36
Figura 3. <i>Desarrollo Sesión 3.</i>	37
Figura 4. <i>Desarrollo Sesión 4.</i>	38
Figura 5. <i>Desarrollo Sesión 5.</i>	39
Figura 6. <i>Desarrollo Sesión 6.</i>	40
Figura 7. <i>Desarrollo Sesión 7.</i>	41
Figura 8. <i>Desarrollo Sesión 8.</i>	42
Figura 9. <i>Desarrollo Sesión 9.</i>	43
Figura 10. <i>Desarrollo Sesión 10.</i>	44
Figura 11. <i>Desarrollo Sesión 11.</i>	45
Figura 12. <i>Desarrollo Sesión 12.</i>	46
Figura 13. <i>Desarrollo Sesión 13.</i>	47
Figura 14. <i>Desarrollo Sesión 14.</i>	48
Figura 15. <i>Desarrollo Sesión 15.</i>	49

Índice de tablas.

Tabla 1. <i>Recorrido por las leyes educativas de España.</i>	11
Tabla 2. <i>Principales diferencias y similitudes curriculares entre las etapas de Infantil y Primaria.</i>	14
Tabla 3. <i>Principales diferencias metodológicas y organizativas entre las etapas de Infantil y Primaria.</i>	14
Tabla 4. <i>Criterios diagnósticos según el DSM-5-TR.</i>	20
Tabla 5. <i>Niveles de gravedad del TEA según los niveles de apoyo necesarios.</i>	20
Tabla 6. <i>Necesidades y dificultades del alumnado TEA distribuidas en cuatro áreas.</i>	21
Tabla 7. <i>Características generales del grupo de intervención.</i>	28
Tabla 8. <i>Características principales del alumnado TEA presentes en el grupo.</i>	29
Tabla 9. <i>Estrategias metodológicas empleadas y sus beneficios.</i>	31
Tabla 10. <i>Selección de saberes básicos referentes al currículo de la Educación Infantil.</i>	32
Tabla 11. <i>Selección de saberes básicos referentes al currículo de Educación Primaria.</i>	33
Tabla 12. <i>Distribución de las actividades según la fase del período de adaptación.</i>	50
Tabla 13. <i>Cronograma.</i>	51
Tabla 14. <i>Clasificación de los recursos empleados en la propuesta.</i>	52
Tabla 15. <i>Instrumentos y test validados.</i>	53

1. Introducción.

La realización de este Trabajo de Fin de Estudios (TFE) recoge una propuesta de intervención, desarrollada a lo largo de 15 sesiones, en la que se presenta un programa de actividades y propuestas para trabajar durante el período de adaptación a la nueva etapa educativa del alumnado diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En concreto, se busca abordar el tránsito entre la etapa de Educación Infantil a la Educación Primaria, pues las transiciones entre etapas educativas pueden favorecer el crecimiento y desarrollo individual; sin embargo, también pueden suponer dificultades si ocurren de manera repentina, sin incluir prácticas que faciliten la adaptación al nuevo contexto.

Estos aspectos hacen de este periodo de adaptación un proceso esencial para todo el alumnado que va a transitar hacia una nueva etapa educativa, y en especial para el alumnado con mayores problemas de adaptabilidad y flexibilidad como es el caso de aquellos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En este sentido, se considera que la transición entre etapas educativas debe abordarse como una práctica docente más, otorgándole la importancia que tiene dada su posible repercusión en las actitudes del alumnado dentro del proceso educativo. Al trabajar estos periodos de tránsito podemos conseguir minimizar los posibles efectos adversos en los alumnos involucrados en este proceso de incertidumbre y constante cambio.

De este modo, se busca que este período de adaptación sea el puente de transición entre la etapa de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria, propiciando una mayor continuidad entre las etapas y favoreciendo un desarrollo integral, ajustado y equilibrado del alumnado (Tamayo, 2014).

1.1. Justificación de la elección del tema.

Las intervenciones docentes tienen como finalidad garantizar a todo el alumnado, sin distinción, un proceso educativo que tenga como foco atencional desarrollar su calidad de vida, asegurando su acceso y permanencia, centrando sus esfuerzos en la planificación, el trabajo colaborativo, la estructuración de ambientes significativos, así como el establecimiento de vínculos entre el estudiante, los docentes y la familia (Rivera y Carrillo, 2019).

Para poder cumplimentar con todas estas premisas, es necesario prestar atención a los momentos de transición educativa para abordar la sintomatología asociada a los momentos de cambio e incertidumbre que se producen en los menores, sobre todo en el alumnado diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Numerosos estudios han puesto de manifiesto los efectos negativos que emergen de una transición escolar mal planificada: inadaptación al nuevo contexto educativo, ansiedad o fobia al entorno escolar, asistencia irregular o absentismo escolar, rendimiento académico condicionado por la desmotivación, provocando en ciertos casos fracaso escolar.

Bajo el marco legislativo actual, que apuesta por un sistema educativo centrado en el bienestar del alumnado surge este TFM, con el objetivo urgente de abordar el proceso de transición entre etapas educativas desde una perspectiva colaborativa, que requiere de tiempo, espacios, materiales, formación y coordinación docente (Vaillant, 2016).

Con todo lo expuesto, se hace evidente la necesidad de diseñar periodos de adaptación, pues una transición adecuada contribuye al posterior éxito académico y social de los niños (Dockett y Perry, 2005). Esta evidencia nos introduce de lleno en la propuesta de intervención presente.

En esta propuesta se busca ofrecer una visión teórica de la importancia de la transición entre etapas educativas, así como también el diseño de un programa de actividades para trabajarlas de forma inclusiva dentro del aula ordinaria, pues todos los alumnos pueden beneficiarse de ellas, pero en especial, van destinadas al alumnado diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), pues su inflexibilidad y ansiedad ante los cambios pueden suponer mayores problemas en este tránsito.

1.2. Planteamiento del problema.

La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria representa una etapa determinante, ya que el alumnado que logra adaptarse mejor tiende a desenvolverse con mayor facilidad, mientras que aquellos que muestran una adaptación problemática arrastran consigo esas dificultades (Ames, 2011).

Con el objetivo de garantizar experiencias positivas en el cambio entre etapas educativas se plantea esta propuesta de intervención. Para llevarla a cabo, se ha realizado una revisión bibliográfica de autores, leyes e investigaciones relacionadas con la temática para recoger información que permita el posterior diseño de un programa de actividades para abordar el periodo de adaptación de los alumnos que transitan entre Educación Infantil y Educación Primaria: el trabajo de su adaptación es esencial para todo el alumnado, pero en especial para el alumnado diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que la transición educativa de estos alumnos representa un momento de especial vulnerabilidad que puede condicionar su bienestar emocional, social y su rendimiento académico.

1.3. Objetivos del TFE.

El **objetivo general** de este TFE es: Diseñar una propuesta de intervención para promover la adaptación del alumnado TEA durante la transición entre la etapa de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria.

Para llevar a cabo esta propuesta, se han establecido una serie de **objetivos específicos** que ayudan a planificar, orientar, diseñar e implementar este programa de adaptación.

- Revisar los avances empíricos sobre estrategias de intervención eficaces para promover la adaptación del alumnado.
- Diseñar un programa de actividades para promover la adaptación del alumnado TEA que transita entre la etapa de Infantil y la de Primaria.
- Definir los criterios de evaluación para determinar la eficacia de la propuesta de intervención dirigida a la promoción de la adaptación del alumnado TEA.

2. Marco teórico.

2.1. Camino hacia una educación inclusiva.

2.1.1. Evolución legislativa en términos de educación inclusiva.

La educación se reconoce como un derecho básico y esencial para todos, sin excepciones. Este derecho implica no solo el acceso a la escolarización, sino también la garantía de una educación de calidad, equitativa y adaptada a las necesidades de todos los alumnos, sin discriminación alguna. Sin embargo, la legislación educativa de España demuestra una trayectoria progresiva, desde modelos basados en la exclusión hasta el reconocimiento de la diversidad como un valor central del sistema educativo, consiguiendo modelos educativos más inclusivos.

Tabla 1. Recorrido por las leyes educativas de España.

1857. Ley de Moyano. Primera ley educativa que regula la totalidad del sistema educativo español de forma integral. Artículo referente a la creación de un tipo de escuela específica para el alumnado con discapacidad (sin ni siquiera contemplar la totalidad de discapacidades).
1970. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Se establece por primera vez la educación especial en España. La atención a estos alumnos se hace en centros especiales o unidades específicas dentro del centro ordinario.
1978. Constitución. Derecho a la educación, igualdad de todos y todas en cuestiones educativas, independientemente de sus características.
Informe Warnock. Busca romper con la diferenciación entre los centros de educación especial y centros ordinarios.
1985. Real Decreto 334 de Ordenación de la Educación Especial. Bases para desarrollar un programa de integración escolar dirigido al alumnado con discapacidad en el sistema educativo general.
Ley Orgánica del 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Promueve la educación especial dentro del sistema ordinario. Introduce el concepto de “alumnado con necesidades educativas especiales”.
1995. Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Atención a este alumnado desde la perspectiva de la diversidad.
2006. Ley Orgánica de la Educación (LOE). Incorporación de nuevas necesidades: alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, el que presenta dificultades específicas educativas, el que presenta altas capacidades o el que necesita apoyos por circunstancias sociales. Escolarización basada en los principios de normalización e inclusión.
2013. Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Derogada en 2020 cuando se instaura la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Derecho a la educación inclusiva, adaptación de la enseñanza sin que implique segregación.

Fuente: Elaboración propia.

En el **Anexo A** de este trabajo se muestra de forma visual la evolución legislativa de las mencionadas leyes educativas, así como la evolución de los modelos educativos.

2.1.2. Principios pedagógicos y características de la educación inclusiva.

La educación inclusiva supone atender a todo el alumnado bajo el paraguas de la diversidad, pues todos los alumnos y alumnas presentan diferentes capacidades, intereses, ritmos de aprendizaje, expectativas y necesidades, lo cual exige una atención distinta para todos, no sólo para una minoría. (Rubio, 2017, p. 261)

Por ello, los docentes deben promover un espacio donde la diversidad puede considerarse como un aspecto de enriquecimiento para todos, haciendo que las prácticas educativas sigan con los principios y bases del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). A su vez, deben basarse en los principios pedagógicos recogidos en la LOMLOE.

Respecto a la Educación Infantil, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, propone que la práctica educativa contemplará la diversidad del alumno adaptando la práctica educativa.

Por otro lado, y en relación con la Educación Primaria, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, menciona que las prácticas educativas deben asegurar la inclusión educativa, la atención al alumnado, la participación y la convivencia, la prevención de dificultades de aprendizaje y el desarrollo de alternativas metodológicas u otras estrategias educativas que beneficien el desarrollo del alumno (Real Decreto 157/2022).

En este sentido, la implementación de un período de adaptación debe favorecer y promover los tres principios fundamentales (Ainscow, 2006; Muntaner, 2014):

- **Presencia:** todo el alumnado ha de estar presente en las actividades, experiencias y situaciones que ocurren en la escuela y en el aula.
- **Participación:** se debe promover una actitud activa y participativa en todos los alumnos como medio de la propia creación del aprendizaje significativo.
- **Progreso:** se debe garantizar la oportunidad de que todos los alumnos evolucionen dentro del proceso de aprendizaje, con expectativas realistas y basadas en sus características.

2.2. De la ley a la práctica: principales características de las etapas educativas.

2.2.1. Características del desarrollo infantil del alumnado: de los 3 a los 12 años.

Para alcanzar un pleno desarrollo socioemocional, cognitivo y académico es necesario que los niños y las niñas crezcan en un ambiente que garantice sus derechos, favoreciendo su crecimiento integral, potenciando las habilidades y capacidades cognitivas, socioemocionales, motrices y las competencias comunicativas según su nivel de desarrollo, al mismo tiempo que establecen vínculos con su entorno físico, social y cultural (Padilla, 2022). No obstante, es necesario que las habilidades se desarrollen de manera progresiva, considerando los saberes, destrezas y competencias previamente adquiridos la base sobre la cual se construyen nuevos conocimientos.

Como parte de su derecho a una educación de calidad, se exige que los centros educativos sean conocedores de las características de la etapa evolutiva en la que se encuentra el alumnado para promover un proceso adecuado al nivel de desarrollo y acorde a sus necesidades e intereses (Padilla, 2022). En el **Anexo B** se pueden contemplar las características asociadas a cada área de desarrollo para las edades comprendidas entre los 3 y 12 años (correspondientes a las etapas de educación infantil y educación primaria).

2.2.2. ¿Qué supone la fragmentación del período educativo en etapas?

Se debe garantizar la continuidad de los aprendizajes, pues en relación con la perspectiva psicoevolutiva, el desarrollo no debe considerarse como un proceso segmentado en etapas educativas, sino como un proceso continuo a través del cual el alumno va alcanzando la autonomía e independencia (Palacios et al., 2008).

Sin embargo, en el transcurso de la transición de la etapa de Educación Infantil a la etapa de Educación Primaria, los alumnos se ven involucrados en la fragmentación educativa, que supone una falta de cohesión entre las partes del sistema educativo, provocando una falta de continuidad entre las prácticas metodológicas y dificultando la construcción de un aprendizaje más significativo.

Propuesta de Intervención para acompañar en el proceso de adaptación al alumnado TEA durante la transición entre la etapa de Infantil y la etapa de Primaria.

Tabla 2. Principales diferencias y similitudes curriculares entre las etapas de Infantil y Primaria.

Educación Infantil	Educación Primaria
Áreas de experiencias partiendo de su vida cotidiana: Crecimiento en armonía / Descubrimiento y exploración del entorno / Comunicación y representación de la realidad.	Áreas de conocimiento partiendo de ámbitos disciplinarios: Área de conocimiento del medio / Lengua castellana/ Lengua extranjera / Matemáticas / Educación artística / Educación física.
Objetivos centrados en conocerse a sí mismo y a los demás, conocer el entorno y saber relacionarse socialmente y con autonomía.	Objetivos específicos según las áreas establecidas y objetivos sobre valores, normas de convivencia, hábitos de trabajo autónomo y colaborativo, capacidad para la resolución de conflictos y capacidad afectiva.
Evaluación global, continua y formativa mediante la observación directa y sistemática. No tiene carácter de promoción ni calificación.	Evaluación global, continua y formativa mediante instrumentos de evaluación variados que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado.
Competencias clave: Competencia en comunicación lingüística / Competencia plurilingüe / Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería / Competencia digital / Competencia personal, social y de aprender a aprender / Competencia ciudadana / Competencia emprendedora / Competencia en conciencia y expresión culturales.	
Situaciones de aprendizaje estimulantes, significativas, contextualizadas. Planteadas como un reto.	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis del Real Decreto 95/2022 y el Real Decreto 157/2022.

Tabla 3. Principales diferencias metodológicas y organizativas entre las etapas de Infantil y Primaria.

Educación Infantil	Educación Primaria
Espacios y tiempos flexibles que propician la libertad de movimientos, tiempo destinado al juego libre.	Espacios y tiempos menos flexibles, más tiempo sentados. "El juego es el gran perdedor cuando se cambia de etapa".
Agrupamiento en pequeños equipos o en gran grupo.	Agrupamiento en parejas o pequeños grupos de trabajo. Organización individual para ciertas tareas.
Organización del aula por rincones.	Organización del aula en un número reducido de rincones o inexistente.
Materiales y recursos didácticos variados, muy visuales y manipulativos.	Continúa predominando el uso del libro de texto.
Maestro/a tutor/a permanece la mayor parte de la jornada lectiva.	Mayor presencia de los docentes especialistas, se reduce el tiempo con el tutor/a.
Actividades lúdicas y flexibles.	Actividades formales, rígidas.
Tiempo flexible y adaptado a cada alumno para iniciarse en la adquisición de hábitos y rutinas.	Tiempo establecido en una asignación horaria a cada área de conocimiento.

Fuente: Elaboración propia a partir de Tamayo (2014).

2.3. La transición educativa entre la etapa de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria desde diferentes enfoques.

2.3.1. Delimitación teórica.

La **transición educativa** se considera:

Un proceso de cambio en el que se experimentan continuidades y discontinuidades en las que todos los agentes involucrados (alumnado, familias, maestros, instituciones educativas) enfrentan desafíos desde el punto de vista de los roles, de las relaciones sociales, de las rutinas de organización témporo-espacial de las actividades, el valor del juego en distintos contextos de aprendizaje, el uso de material didácticos y las intencionalidades educativas y pedagógicas. (Abello, 2009, p.933)

Se establece que la transición educativa engloba los cambios que se dan de forma natural al pasar de un grado, etapa o institución educativa a otra, siendo las más estudiadas:

- Transición entre el hogar y la escuela: primera escolarización.
- Transición entre la etapa de infantil y la etapa de primaria.
- Transición entre la etapa de primaria y la etapa de secundaria.
- Transición entre la etapa de secundaria y la universidad.

En este caso, se aborda la transición entre la etapa de infantil y la etapa de primaria, pues como se ha señalado, este es un periodo donde los alumnos están viviendo procesos determinantes de maduración y de desarrollo socioafectivo y cognitivo que requieren de continuidad.

Para garantizar esta continuidad, se debe abordar este proceso mediante la **articulación educativa**:

La articulación se puede definir como el proceso por el que se logra la unidad de ideas y acciones, que facilita la cohesión, coherencia y continuidad entre los elementos del sistema educativo, favoreciendo así una adecuada transición de los niños a lo largo de los niveles educativos. (Sañudo, 2015, p.9)

La articulación educativa entre la etapa de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria debe partir de los saberes y las experiencias previas de los alumnos para proponer nuevos aprendizajes en un proceso gradual, secuencial y constructivo, garantizando la continuidad de conceptos, técnicas, estrategias, experiencias, recursos, actividades y metodologías (Padilla, 2022).

2.3.2. La transición educativa como problema: Principales consecuencias de una transición educativa ineficaz.

Alguno de los autores que han abordado esta temática, adoptan la perspectiva de contemplar la transición como un problema (Abello, 2009): de esta manera, la transición educativa puede convertirse en un posible obstáculo para el desarrollo y el aprendizaje, siendo un posible detonante de diversidad de conductas, como: alteraciones de sueño, trastornos digestivos, fiebre, casos de ansiedad y miedos irracionales, rendimiento académico inferior al esperado o fracaso escolar.

2.3.2.1. Fobia escolar y fracaso escolar como consecuencia de una transición educativa inadecuada.

El inicio de la Educación Primaria supone la adaptación a las exigencias de la nueva etapa, generando conductas como: conductas de inquietud, nerviosismo y frustración ante las nuevas exigencias, añoranza por la etapa educativa anterior, pérdida de interés por las tareas escolares, dificultad para mantener la atención durante las explicaciones, retraimiento...

Muchas de estas conductas, si no son tratadas de la manera adecuada, pueden desencadenar en problemáticas mayores, como puede ser la ansiedad frente al colegio, conocida como fobia escolar, donde el alumno percibe las situaciones escolares como una amenaza, desencadenando un miedo intenso y desproporcionado al exponerse a tales situaciones.

Ante tal negativa de afrontar las situaciones escolares, esta fobia escolar, junto con la inadaptación a la nueva etapa escolar puede desencadenar problemas en el rendimiento académico o fracaso escolar. En este sentido, la comprensión del fracaso escolar no se puede reducir a la única idea de bajas calificaciones, sino que también es un fenómeno relacionado con la falta de motivación y con dificultades socioemocionales.

2.3.3. La transición educativa como oportunidad: Aspectos facilitadores para una transición educativa de éxito.

La transición educativa entre Educación Infantil y Educación Primaria supone ajustarse al nuevo entorno, a nuevos maestros, a posibles nuevos compañeros y a una nueva metodología. Su correcto abordaje genera bienestar socioemocional, consiguiendo un alumnado más motivado por aprender (Padilla, 2022). Para abordarse desde la perspectiva idónea se deben garantizar una serie de aspectos que faciliten la transición y eviten la inadaptación:

- **Conocimiento del alumnado:** los docentes han de estar familiarizados con las características básicas del alumnado.
- **Coordinación didáctica y continuidad metodológica:** las propuestas didácticas han de seguir un formato común en ambas etapas, elaborándose de forma coordinada y existiendo una continuidad y coherencia en los principios metodológicos.
- **Adaptaciones organizativas:** se debe asegurar que las actividades, los materiales y los recursos, los agrupamientos, los tiempos y los espacios garanticen la continuidad en el proceso educativo.
- **Adecuación de la normativa educativa:** se debe diseñar un currículo favorable para la continuidad de aprendizajes entre las etapas.
- **Colaboración entre agentes y miembros involucrados:** la colaboración docente debe basarse en la continua comunicación y el intercambio de información, involucrando a las familias.
- **Incorporación en el Proyecto Educativo de Centro (PEC):** su atención ha de ser una prioridad para todos los miembros de la comunidad educativa.

2.4. La mirada de los diferentes agentes involucrados en la transición educativa.

La transición educativa requiere de la participación de todos los miembros involucrados en el proceso educativo, facilitando el acompañamiento del estudiante y mitigando los efectos negativos que puede generar. En este sentido, es fundamental que las intervenciones planificadas para gestionar los procesos de transición se basen en un enfoque holístico en el que confluyan los esfuerzos de diversos agentes educativos y sociales (Abellán, 2019).

2.4.1. Papel docente en la transición educativa.

Como se ha comentado con anterioridad, existen factores y elementos facilitadores para conseguir una transición educativa exitosa. Muchos de estos factores y elementos están vinculados con algunas de las funciones que recaen en el papel docente:

- Desarrollar en el alumnado el sentimiento de pertenencia al nuevo espacio.
- Velar por el bienestar emocional del alumno durante la transición escolar.
- Posibilitar el conocimiento de los nuevos espacios, las rutinas y las normas.
- Considerar al alumno protagonista del proceso para adecuarse a sus características.
- Adaptar las prácticas educativas al nivel de desarrollo del alumno, teniendo en cuenta los principios de gradualidad y continuidad.
- Elaborar actividades conjuntas para relacionar ambas etapas.
- Involucrar a los diferentes agentes: familia, otros docentes y mantener con ellos índices de colaboración.

Respecto a este último apartado, la colaboración entre agentes educativos debe ser concebida como nuevas oportunidades de desarrollo profesional basadas en la reflexión compartida, donde los profesores aprenden conjuntamente a partir de procesos de indagación colectiva (Krichesky y Murillo, 2018). De esta manera, la colaboración docente se concibe como una práctica social orientada a alcanzar acuerdos, establecer metas y cumplir tareas comunes dentro de un marco comunicativo, sustentado en la autonomía y la confianza mutua (Roa-Tampe y Silva, 2024). Estas prácticas de colaboración deben ser:

- **Colaboración horizontal:** entre docentes del mismo nivel educativo con el fin de compartir y mejorar las prácticas pedagógicas.
- **Colaboración vertical:** entre docentes de diferentes niveles educativos con el fin de garantizar la continuidad entre las etapas.

Pero para que estas prácticas colaborativas puedan darse, es necesario asignarles el tiempo, los espacios y los materiales oportunos (Vaillant, 2016). Además, es esencial la formación de los docentes para garantizar las buenas prácticas docentes: la tarea del profesor es tan

compleja que exige el dominio de unas estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica.

Para que exista una vinculación entre la formación docente y las demandas educativas, se procura identificar las necesidades de aprendizaje del alumnado para, a partir de ellas, establecer las necesidades de aprendizaje de los propios docentes y diseñar espacios de formación acordes a estas (Krichesky y Murillo, 2018).

En relación con este aspecto y con la importancia que se le otorga al trabajo de la transición entre etapas educativas, es indiscutible la necesidad de abordar este aspecto desde las propuestas de formación docente.

2.4.2. Papel de las familias en la transición educativa.

Las prácticas de transición educativa requieren de la familia, pues esta desempeña un papel crucial en este proceso de transición, por lo que debe ser considerada a la hora de organizar y desarrollar las prácticas pedagógicas del periodo de transición (Faneytt, 2022).

Su participación activa puede mejorar el desempeño de los estudiantes en la transición a la vez que la familia puede ver rebajados sus niveles de preocupación: este aspecto es clave para que las actitudes y emociones de los familiares no problematicen la transición, pues las familias transmiten, consciente e inconscientemente, sentimientos que influyen en la percepción de los menores hacia el entorno escolar.

Cuando la visión de las familias es de seguridad, son capaces de crear un ambiente de confianza y optimismo. En contraste, cuando su visión está marcada por experiencias negativas previas pueden generar en sus hijos una percepción negativa del nuevo contexto escolar, ralentizando su proceso de adaptación (Faneytt, 2022).

Con esto, se hace evidente la necesidad de que las familias conciban el proceso de transición educativa como un periodo lleno de oportunidades y aspectos positivos, involucrándolas activamente en el proceso, pues una mayor participación de los padres se asocia con una transición exitosa y mejor rendimiento académico de los niños (Sañudo, 2015). Por lo tanto, la transición debe abordarse como una tarea conjunta con el fin de evitar interrupciones en la continuidad de las experiencias de todos los participantes (Faneytt, 2022).

2.5. Transición educativa y atención a la diversidad: Presencia del alumnado TEA en los procesos de transición.

2.5.1. Características del alumnado TEA.

Utilizando como base de referencia el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta edición (DSM-5-TR) de la Asociación Americana de Psiquiatría, se establece una serie de criterios diagnósticos, que varían en función del nivel de gravedad (establecido acorde al nivel de apoyo que requiere).

Tabla 4. Criterios diagnósticos según el DSM-5-TR.

Síntomas	Criterios
Deficiencias en la comunicación social y en la interacción diversos contextos	- Fracaso en la conversación y en interacciones sociales. - Escasos intereses, emociones o afectos compartidos. - Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales. - Comunicación verbal y no verbal poco integrada: anomalías del contacto visual, el lenguaje corporal, la comprensión y uso de gestos. - Ausencia de interés por otras personas. - Dificultad para ajustar el comportamiento en los contextos sociales.
Patrones restrictivos y repetitivos.	- Movimientos, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos. - Insistencia en la monotonía. - Excesiva inflexibilidad de rutinas y patrones ritualizados de comportamiento. - Intereses muy restringidos y fijos. - Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de DSM-5-TR.

Tabla 5. Niveles de gravedad del TEA según los niveles de apoyo necesarios.

	Grado 1	Grado 2	Grado 3
Nivel de apoyo	Es el más leve. Lleva una vida autónoma, aunque en ocasiones necesita ayuda.	Ayuda notable.	Ayuda muy notable. Grado más profundo.
Lenguaje	Desarrollo del lenguaje y cognitivo normales, aunque con deficiencias en la comunicación social.	Dificultades en la comunicación. Lenguaje muy limitado. Problemas para iniciar interacciones sociales.	Deficiencias graves en sus habilidades para la comunicación. Vocabulario muy reducido, ininteligibles.
Comportamiento	Inflexibilidad de comportamiento.	Inflexibilidad de comportamiento, conductas repetitivas, ansiedad para cambiar el foco de acción.	Inflexibilidad del comportamiento, movimientos estereotipados, extrema dificultad frente a los cambios.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de DSM-5-TR.

2.5.2. Identificación en el ámbito escolar: principales necesidades y dificultades.

Actualmente contamos con indicadores conductuales que permiten identificar la presencia del trastorno desde edades muy tempranas (Merino, 2010).

Tabla 6. Necesidades y dificultades del alumnado TEA distribuidas en cuatro áreas.

Área de interacción social	
Dificultades	Necesidades
Dificultad para comprender normas sociales.	Adquirir habilidades sociales para aplicar las normas en contextos sociales y en juegos.
Dificultad para comprender y participar en juegos.	Aprender a relacionarse.
Bajo interés por socializar.	Ser capaz de conocer y comunicar las emociones.
Dificultad para comprender e identificar emociones.	
Área de lenguaje y comunicación	
Dificultades	Necesidades
Ausencia o retraso del lenguaje expresivo.	Utilizar sistemas alternativos de comunicación.
Lenguaje literal.	Reforzar las habilidades para ser capaz de utilizar la comunicación verbal y no verbal.
Ecolalias u omisiones de palabras.	Utilizar las normas básicas para comunicarse con los demás.
Dificultades en áreas del lenguaje verbal y no verbal.	
Área cognitiva	
Dificultades	Necesidades
Actividades repetitivas y estereotipadas.	Utilizar sus focos de interés para motivar.
Resistencia a los cambios.	Anticipar y organizar las rutinas.
Intereses muy marcados por ciertos temas u objetos.	Mejorar las funciones ejecutivas.
Problemas en las funciones ejecutivas.	
Área de autonomía personal	
Dificultades	Necesidades
Dificultad para identificar y solucionar sus necesidades básicas. Poca autonomía.	Alcanzar niveles de autonomía en todos los ámbitos.
Dificultades de autocontrol.	Utilizar estrategias de autocontrol.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de DSM-5-TR.

2.6. Principales orientaciones para elaborar y diseñar programas de adaptación.

Para abordar la transición educativa se debe tener en cuenta que no se trata de un proceso que ocurre en momentos específicos del año escolar, pues no hay un tiempo determinado para que los alumnos se adapten, sino que la transición educativa debe marcar todo el curso académico, pues en todo momento se debe garantizar la continuidad y la coherencia de los aprendizajes.

Sin embargo, esta transición educativa puede ir acompañada de un periodo específico de adaptación que facilite el primer contacto con la nueva etapa educativa: se concibe como el

proceso por el cual los alumnos consiguen “un equilibrio emocional, social y escolar” dentro del entorno escolar (Minchala y Quizhpe Peralta 2014).

Este periodo de adaptación se encuentra dividido en tres fases, acorde a los objetivos que busca garantizar dicho proceso (Alpi et al, 2003):

- **Fase 1. Acercamiento:** busca que los alumnos puedan conocer y familiarizarse con los miembros involucrados, con el contexto, con los materiales y así aproximarse al devenir de la nueva etapa.
- **Fase 2. Confianza:** consiste en lograr un sentimiento de seguridad en el alumnado que le permita desenvolverse en el nuevo entorno.
- **Fase 3. Pertenencia:** pretende que cada uno de los alumnos se vea incluido en el nuevo entorno, sintiéndose parte de él, estableciendo vínculos afectivos con sus iguales, los docentes, incluso con el entorno.

Este periodo de adaptación ha sido utilizado e investigado para el tránsito del hogar a la escuela, acompañando al alumno en su separación del contexto familiar para adentrarse en el contexto escolar. Sin embargo, en este caso, el periodo de adaptación se utiliza para transitar de una etapa educativa a otra de mayor complejidad. Aun así, dado que por primera vez se encuentran ante una etapa educativa de carácter obligatorio, es posible que alguno de los alumnos que lleguen a la etapa de Educación Primaria sean escolarizados por primera vez, siendo su transición entre el hogar y la escuela. Independientemente del origen del cual proceda cada alumno (hogar o educación infantil) la finalidad de este periodo es facilitar la adaptación según el propio ritmo de cada niño/a, teniendo en cuenta que el alumnado involucrado en este periodo cuenta con un bagaje de experiencias previas, presentando maneras de entender y atravesar el periodo de adaptación diversas.

Este fenómeno requiere de la adecuación de objetivos, acorde a las características del alumnado para planificar actividades que ayuden a sobrellevar este proceso. Según Minchala y Quizhpe Peralta (2014) alguno de los objetivos de este periodo de adaptación son los siguientes:

- Afianzar vínculos afectivos con docentes, compañeros y entorno.
- Construir una identidad grupal.
- Permitir la expresión de experiencias, emociones e ideas.
- Disfrutar de actividades compartidas.
- Reconocer y respetar normas de convivencia.
- Observar y explorar el entorno.

2.6.1. Aspectos organizativos del periodo de adaptación.

El periodo de adaptación requiere una planificación que tenga en cuenta una serie de aspectos organizativos, entendidos como un conjunto de decisiones y recursos que se ajustan para facilitar la incorporación progresiva y positiva del alumnado. Entre ellos cabe destacar:

- **Objetivos:** metas que se buscan conseguir mediante una adaptación paulatina.
- **Contenidos:** conjunto de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que buscan cumplimentar los objetivos.
- **Metodología:** organización para adaptar los objetivos, contenidos y actividades a las necesidades e intereses del alumnado.
- **Espacios:** uno de los factores estimulantes de las actividades, que han de ser estructurados, agradables, familiares y confortables.
- **Tiempos:** establecidos acorde a los ritmos de aprendizaje de los alumnos y marcando rutinas que ayuden a la organización temporal.
- **Materiales:** seleccionados acorde al momento evolutivo del alumno para facilitar el descubrimiento y la interacción.
- **Evaluación:** se lleva a cabo mediante instrumentos de evaluación que nos ayuden a tener una visión del proceso y reflexionar sobre las estrategias.

En el contexto del currículo educativo, los aspectos organizativos del período de adaptación deben estar alineados con los principios pedagógicos y los objetivos de desarrollo integral del alumnado. A su vez, se debe garantizar el cumplimiento del principio de equidad (Abellán, 2019) para que el impacto de las transiciones no retroalimente o perpetúe la desigualdad de oportunidades del alumnado.

Para conseguirlo, es necesario que las escuelas se abran a la realidad de la escuela, sin exclusiones, ni etiquetas, teniendo en cuenta que debemos atender al alumnado desde la idea de que todos son diferentes entre sí. En esta línea, la metodología debe estar basada en la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado (Román y De la Torre, 2016).

Con todo lo expuesto, el enfoque inclusivo que debe potenciarse desde el aula ha de ir acompañado de estrategias metodológicas que permitan desarrollar las capacidades y habilidades de todo el alumnado, estableciéndose acorde a las características de estos. Respecto a la temática que nos incumbe, deben implementarse métodos y estrategias que faciliten la transición entre etapas educativas del alumnado, especialmente de aquel alumnado diagnosticado con TEA por su estrecha relación con la dificultad ante cambios: la previsibilidad se vuelve esencial en la elaboración del programa de adaptación para el alumnado TEA, donde también debe tenerse en cuenta su estilo de aprendizaje, reforzando su habilidad visual mediante apoyos visuales y ofreciendo espacios organizados y estructurados para mayor autonomía.

Tras realizar las revisiones bibliográficas relevantes es momento de aplicar el análisis a la práctica, elaborando una propuesta de intervención para acompañar al alumnado TEA en el proceso de adaptación entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

3. Propuesta de Intervención.

3.1. Justificación y objetivos de la propuesta de intervención.

3.1.1. Justificación y necesidades detectadas.

El estudio de la transición entre la etapa de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria es una línea de indagación creciente, que ha acaparado la atención de la investigación educativa dada la importancia que se ha comprobado que supone en el proceso de aprendizaje del alumnado: para conseguir impulsar sus beneficios es necesario garantizar un “proceso educativo ordenado, coherente, secuenciado, coordinado, planificado, de carácter progresivo y basado en el principio de continuidad” (Abellán, 2019).

La transición entre etapas educativas debe abordarse dada su posible repercusión en las actitudes del alumnado hacia el proceso educativo, buscando minimizar los posibles efectos adversos debidos a la incertidumbre y a cambios abruptos. Para ello, es necesario acompañar al alumnado en este proceso, otorgándole las herramientas necesarias para que consiga adaptarse a la nueva etapa educativa, viéndose capaz de superar los nuevos desafíos académicos.

A la hora de centrar esta temática en el contexto escolar seleccionado, nos encontramos con un centro educativo en el que hasta el 2023, los edificios destinados a la Educación Infantil y a la Educación Primaria se encontraban en diferentes puntos del municipio, dificultando la conexión entre estas etapas. De esta manera, hasta hace relativamente poco, desde el equipo directivo y docente no se estaban destinando esfuerzos a trabajar aspectos como el vínculo entre etapas. Sin embargo, con la habilitación del nuevo edificio no solo se ha unificado el espacio escolar para ambas etapas, sino que se ha comenzado a dedicar parte de la labor educativa a trabajar coordinadamente entre los profesionales de Educación Infantil y Educación Primaria.

Tras adentrarse en esta temática, los mismos docentes son quienes han mostrado ciertas preocupaciones sobre cómo abordar este tránsito, sobre todo con aquellos alumnos que se encuentran en mayor riesgo de exclusión o vulnerabilidad, por presentar necesidades educativas específicas o por presentar necesidades educativas de apoyo educativo. Dado que en la contextualización de este programa de intervención se cuenta con varios casos de alumnos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), las actividades del programa están diseñadas a raíz de las características analizadas, teniendo también en cuenta las características del resto de alumnos de los grupos para adecuar al máximo la intervención educativa: de esta manera se consigue un programa de intervención para acompañar al alumnado TEA en el tránsito hacia una nueva etapa educativa, pero sin aislarlos, pues todo el alumnado del grupo trabaja las actividades y se beneficia del programa.

3.1.2. Objetivos.

3.1.2.1. Objetivo general.

- Promover la adaptación (académica y socioemocional) del alumnado de último curso de Educación Infantil, atendiendo específicamente al alumnado TEA en su transición entre la etapa de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria mediante un programa específico que responda a sus necesidades individuales.

3.1.2.2. Objetivos específicos.

1. Permitir el conocimiento progresivo de los espacios, personas, rutinas y normas del entorno de Primaria.
2. Desarrollar la capacidad del alumnado para anticipar cambios de espacio, actividad o referente adulto mediante apoyos visuales y/o estructurales.
3. Promover el uso funcional de itinerarios visuales, cuentos sociales y herramientas de anticipación como soporte para la transición.
4. Establecer vínculos afectivos entre el alumnado de Infantil y Primaria mediante actividades cooperativas, de juego y expresión artística.
5. Aumentar el sentido de seguridad y bienestar emocional de todo el alumnado durante el proceso de cambio.
6. Potenciar el sentimiento de pertenencia del alumnado en el nuevo grupo clase a través de actividades grupales que refuercen la identidad y la participación activa.
7. Fomentar la participación activa y significativa del alumnado con TEA en todas las actividades, respetando sus ritmos, necesidades comunicativas y estilo de aprendizaje.
8. Establecer canales de colaboración entre familias, docentes y personal de apoyo para garantizar una transición coherente y coordinada.

3.2. Diseño de la propuesta de intervención.

3.2.1. Destinatarios y características del centro.

Esta propuesta de intervención está pensada para llevarla a cabo en un colegio público situado en la Comunidad Valenciana, más concretamente en un municipio con aproximadamente

44.500 habitantes. Se trata de un centro de Educación Infantil y Educación Primaria que recibe actualmente a 450 estudiantes, los cuales presentan una gran heterogeneidad, pues es un colegio al que proceden niños que engloban culturas, costumbres, ideologías e idiomas diferentes que deben tenerse en cuenta a la hora de trabajar con ellos.

Este centro educativo cuenta con unas instalaciones diferenciadas en dos edificios. En referencia al edificio de Educación Infantil se trata de un edificio de una única planta en el que se encuentran distribuidas las aulas de los diferentes cursos de esta etapa: desde los dos años hasta los cinco años, con dos aulas por curso, los alumnos se desenvuelven en este edificio, llevando a cabo toda su jornada escolar en él, pues en este edificio también se cuenta con un aula de psicomotricidad y un patio exterior, posibilitando el desarrollo de todas las sesiones escolares. En relación con el edificio de Educación Primaria, se trata de un edificio de tres plantas en las que de forma organizada se ubican las diferentes aulas (dos por curso, un aula de informática, un aula de música y un aula multiusos), así como las instalaciones de tipo administrativo, la biblioteca de centro y el comedor escolar. En referencia a las instalaciones exteriores del centro se puede observar un gran patio asfaltado con campos de fútbol y básquet, así como una zona de arena y un pequeño porche que da acceso al edificio principal. Además, se ha habilitado una zona de árboles y una zona de lectura para que los alumnos puedan utilizarlos siempre que quieran.

Como se señalaba anteriormente, la presente distribución de las instalaciones está habilitada desde el curso académico 2023-2024, pues anteriormente los edificios se encontraban en puntos diferentes del municipio, existiendo una brecha colaborativa entre la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria. La unificación de ambos edificios en el mismo entorno educativo ha permitido destinar parte de los esfuerzos docentes a la colaboración entre etapas, buscando fomentar una metodología lúdica y participativa para que todos y todas puedan desarrollar su proceso de aprendizaje de una manera activa e inclusiva, intentando minimizar las dificultades con las adaptaciones necesarias y haciendo que la línea pedagógica del centro garantice la accesibilidad universal.

En cuanto al equipo docente, este centro cuenta con un total de 19 docentes (entre ellos los maestros tutores, los especialistas, el equipo de orientación educativa y el equipo directivo)

que conforman el claustro. También es importante remarcar el papel del personal no docente y de las familias que abogan por un buen funcionamiento en el centro.

En referencia al grupo con el que se trabaja esta propuesta de intervención, se forma por un total de 39 alumnos, divididos en dos clases: la clase A está formada por un total de 19 alumnos y la clase B está formada por un total de 20 alumnos. Normalmente, cuando el alumnado va a transitar hacia una nueva etapa o ciclo educativo, se reorganizan los grupos y se mezclan los alumnos de ambas clases para crear nuevos grupos; sin embargo, en este caso se decidió mantener las clases tal y como estaban creadas en Infantil para que este factor no influyese en la adaptación a la nueva etapa educativa.

Respecto a las características de ambos grupos, se puede decir que se trata de grupos muy dinámicos, que siempre tienen gran disposición por participar en las sesiones y que no suelen presentar grandes conflictos debido a que los integrantes de ambos grupos mantienen una buena relación, ya que todos están escolarizados en este mismo centro desde el primer curso de Educación Infantil y han compartido vivencias durante los cursos escolares previos a esta nueva etapa.

A efectos generales, el alumnado de estas clases se encuentra en el tránsito entre el estadio preoperacional y el estadio de operaciones concretas, definidos por la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget. Este tránsito entre los estadios supone que algunos alumnos todavía mantengan características del estadio previo, mientras que otros hayan conseguido un desarrollo más precoz: a nivel específico, cada alumno presenta unas características e intereses individualizados que desde la labor docente deben tenerse en cuenta para adecuar la intervención y facilitar el desarrollo pleno de todo el alumnado.

Tabla 7. Características generales del grupo de intervención.

Aspecto cognitivo	Estadio preoperacional	Estadio operaciones concretas
Pensamiento	Intuitivo y simbólico	Lógico y organizado
Egocentrismo	Todavía presente, marca el pensamiento	Empiezan a comprender otras perspectivas
Razonamiento	Basado en intuiciones	Basado en la lógica
Juego simbólico	Muy presente	Predomina el juego reglado
Lenguaje	Uso simbólico	Uso lógico

Fuente: Elaboración propia a partir de Rafael (2007).

Tabla 8. Características principales del alumnado TEA presentes en el grupo.

Alumno 1- Clase A
Diagnóstico: A los 2 años de edad, recibió atención temprana.
Grado: Grado 2.
Interacción social: Busca poder comunicarse con sus iguales.
Lenguaje y comunicación: Importantes deficiencias, sobre todo a nivel expresivo, aunque se maneja bien con pictogramas.
Cognición: Desarrollo cognitivo normo típico. Sin discapacidad cognitiva.
Autonomía personal: controla esfínteres, se está iniciando en actividades básicas de autocuidado, así como en rutinas de clase, aunque en muchas de ellas continua sin ser autónomo.
Comportamiento: resistencia a los cambios, tiende a escaparse del aula. / Es capaz de autorregularse con técnicas de autocontrol. / Requiere de anticipación. / Intereses fijos por los animales.
Alumno 2- Clase A
Diagnóstico: A los 4 años de edad, no recibió atención temprana.
Grado: Grado 1.
Interacción social: Aunque no muestra grandes intereses por comunicarse, cuando lo hace, tiene una capacidad de comunicación adecuada a su edad.
Lenguaje y comunicación: Lenguaje comprensivo y expresivo adecuado a su edad.
Cognición: Desarrollo cognitivo normo típico. Sin discapacidad cognitiva.
Autonomía personal: controla esfínteres, es autónomo en sus actividades básicas de autocuidado, aunque en ciertas rutinas de clase requiere de ayuda.
Comportamiento: resistencia a los cambios, muestra frustración. / Es capaz de autorregularse con técnicas de autocontrol. / Requiere de anticipación. / Intereses fijos por la música.

Propuesta de Intervención para acompañar en el proceso de adaptación al alumnado TEA durante la transición entre la etapa de Infantil y la etapa de Primaria.

Alumno 3- Clase B**Diagnóstico:** A los 3 años de edad, no recibió atención temprana.**Grado:** Grado 2.**Interacción social:** No intencionalidad comunicativa, no muestra interés social.**Lenguaje y comunicación:** Lenguaje y vocabulario limitado. En ocasiones su lenguaje verbal es ininteligible. Se está iniciando en el uso de pictogramas.**Cognición:** Desarrollo cognitivo normo típico. Sin discapacidad cognitiva.**Autonomía personal:** controla esfínteres, requiere ayuda en actividades básicas de autocuidado, así como en rutinas de clase.**Comportamiento:** resistencia a los cambios, movimientos estereotipados. / No es capaz de autorregularse con técnicas de autocontrol. / Requiere de anticipación. / Intereses fijos por las pelotas.**Alumno 4- Clase B****Diagnóstico:** En proceso de diagnóstico. Evidencias sintomatológicas compatibles con TEA.**Grado:** -**Interacción social:** Muestra dificultades para comunicarse con personas desconocidas, aunque con sus compañeros es capaz de comunicarse adecuadamente.**Lenguaje y comunicación:** Lenguaje comprensivo adecuado, aunque con dificultades para comprender el lenguaje no verbal. Principales dificultades en el lenguaje expresivo (dificultades en prosodia, posible retraso en las destrezas del habla y del lenguaje).**Cognición:** Desarrollo cognitivo normo típico. Sin discapacidad cognitiva.**Autonomía personal:** controla esfínteres, es autónomo en sus actividades básicas de autocuidado, aunque en ciertas rutinas de clase requiere de ayuda.**Comportamiento:** resistencia a los cambios, muestra agresividad. / Es capaz de autorregularse con técnicas de autocontrol. / Requiere de anticipación. / Intereses fijos por los animales.

Fuente: Elaboración propia.

Tras analizar las características generales del alumnado involucrado en esta propuesta, así como las particularidades específicas de los alumnos diagnosticados con TEA, protagonistas de este programa de adaptación, se hace evidente la necesidad de adecuar la intervención al alumnado con el que se va a trabajar.

3.2.2. Metodología.

La **línea pedagógica** que va a delimitar la metodología propia de la propuesta de intervención se caracteriza por desarrollar una metodología inclusiva que se adapte a los ritmos de aprendizaje del alumnado con el que se va a trabajar, pues tal y como se establece en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se debe fomentar una educación de calidad y equitativa, impulsando alternativas metodológicas que permiten personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje.

Bajo los principios de una educación inclusiva con igualdad de oportunidades para todos, toma relevancia el modelo DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), que tiene como objetivo lograr una inclusión efectiva, minimizando las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que puedan encontrarse dentro del aula.

Teniendo en cuenta las características del grupo-clase con el que se va a trabajar y teniendo claro el objetivo de esta propuesta, se ha determinado que la metodología debe basarse en una serie de **estrategias metodológicas** favorables para el aprendizaje de todos los participantes, así como también en una selección de herramientas específicas para trabajar con el alumnado TEA.

Tabla 9. Estrategias metodológicas empleadas y sus beneficios.

Aprendizaje cooperativo	Favorece una actitud crítica y de tolerancia, desarrollando cooperación, solidaridad y trabajo en equipo. Basada en interacciones entre iguales.
Método TEACCH	Permite la comprensión de la información mediante el refuerzo de puntos fuertes como las habilidades visuales. Es esencial la organización espacial y temporal para potenciar la autonomía.
Juego simbólico	Acorde al momento evolutivo del alumnado. Permite el desarrollo físico, afectivo, social, intelectual y lingüístico de los niños.
SAAC	Favorece el desarrollo de destrezas comunicativas funcionales basadas en imágenes, reforzando los puntos fuertes como las habilidades visuales. Es un complemento de otros programas educativos.

Fuente: Elaboración propia.

Propuesta de Intervención para acompañar en el proceso de adaptación al alumnado TEA durante la transición entre la etapa de Infantil y la etapa de Primaria.

La línea metodológica, así como las diferentes estrategias metodológicas se ejemplifican con detalle a la hora de exponer las actividades que forman parte del programa de intervención.

3.2.3. Contenidos y desarrollo de la propuesta de intervención: Actividades.

Siguiendo con los aspectos organizativos que forman parte del periodo de adaptación, nos encontramos con los contenidos, seleccionados del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil y del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Tabla 10. Selección de saberes básicos referentes al currículo de la Educación Infantil.

1. Crecimiento en armonía.	A. El cuerpo y el control progresivo del mismo.
	1. El juego como actividad placentera y fuente de aprendizaje. Normas de juego.
	B. Desarrollo y equilibrio afectivos.
	1. Identificación, expresión y aceptación de las propias emociones e intereses. 2. Estrategias de ayuda y cooperación en contextos de juego y rutinas. 3. Desarrollo inicial de hábitos y actitudes de esfuerzo, constancia, organización, atención e iniciativa.
2. Descubrimiento y exploración del entorno.	C. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno.
	1. Rutinas: planificación secuenciada de las acciones para resolver una tarea.
	D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás.
	1. Habilidades socioafectivas y de convivencia: comunicación de emociones y pautas básicas de convivencia. 2. Juego simbólico. Observación, imitación y representación de personas, personajes y situaciones.
3. Comunicación y representación de la realidad.	B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad.
	1. Pautas para la indagación en el entorno: respeto e interés de conocimiento. 2. Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: conexiones entre lo conocido y lo novedoso.
	C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto.
	1. Empatía, cuidado y protección de los animales. Respeto de sus derechos.
3. Comunicación y representación de la realidad.	A. Intención e interacción comunicativas.
	1. Atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia.
	B. Las lenguas y sus hablantes.
	1. La realidad lingüística del entorno. Fórmulas o expresiones que responden a sus necesidades o intereses.
3. Comunicación y representación de la realidad.	C. Comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo.
	1. El lenguaje oral en situaciones cotidianas: conversaciones y juegos de interacción social.
	D. Aproximación a la educación literaria.
	1. Uso de textos literarios infantiles orales y escritos adecuados al desarrollo infantil. 2. Vínculos afectivos y lúdicos con los textos literarios. 3. Conversaciones y diálogos en torno a textos literarios.

Fuente: Elaboración propia a partir de Real Decreto 95/2022.

Tabla 11. Selección de saberes básicos referentes al currículo de Educación Primaria.

Área conocimiento del medio.	A. Cultura científica. La vida en nuestro planeta. 2.1 Cuidado y respeto a los seres vivos y al entorno en el que viven. / 2.2 Estrategias de identificación de las propias emociones y respeto a las de los demás. B. Tecnología y digitalización. Proyectos de diseño y pensamiento computacional. / 2.1 Estrategias básicas de trabajo en equipo. C. Sociedades y territorios. Alfabetización cívica. 3.1 La vida en sociedad. Formas y modos de interacción social.
Educación artística.	B. Creación e interpretación. 1. Fases del proceso creativo: planificación guiada y experimentación. C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales. 1. Materiales y técnicas elementales utilizados en la expresión plástica y visual. D. Música y artes escénicas y performativas. 1. Discriminación auditiva.
Educación física.	B. Organización y gestión de la actividad física. 1. Vivencia de diversas experiencias corporales en distintos contextos. / 2. Cuidado del material utilizado en la actividad a desarrollar. C. Resolución de problemas en situaciones motrices. 1. Adecuación de las acciones a las capacidades y las limitaciones personales en situaciones motrices individuales. / 2. Coordinación de acciones con compañeros en situaciones cooperativas. / 3. Capacidades físicas desde el ámbito lúdico y el juego. D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices. 1. Gestión emocional a partir de experiencias motrices. / 2. Habilidades sociales: verbalización de emociones derivadas de la interacción en contextos motrices. / 3. Respeto a las reglas de juego. / 4. Conductas que favorezcan la convivencia, inclusivas y de respeto a los demás, en situaciones motrices.
Educación en valores cívicos y éticos.	A. Autoconocimiento y autonomía moral. 1. La gestión de las emociones y los sentimientos. La autoestima. B. Sociedad, justicia y democracia. 1. Las virtudes del diálogo y las normas de la argumentación. La toma democrática de decisiones. / 2. Las reglas de convivencia. C. Desarrollo sostenible y ética ambiental. 1. La empatía, el cuidado y el aprecio hacia los seres vivos y el medio natural.
Lengua.	A. Las lenguas y sus hablantes. 1. Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias. B. Comunicación. 2. Géneros discursivos. – Tipologías textuales: la narración, la descripción y el diálogo. / 3. Procesos. – Interacción y comprensión oral: la expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas. – Comprensión lectora: estrategias elementales de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. C. Educación literaria. 1. Lectura acompañada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores. / 2. Estrategias para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias.
Matemáticas.	B. Sentido de la medida. 1. Unidades de medida del tiempo (año, mes, semana, día y hora) en situaciones de la vida cotidiana. D. Sentido algebraico. 1. Estrategias para la identificación, descripción oral, descubrimiento de elementos ocultos y extensión de secuencias a partir de las regularidades en una colección de números, figuras o imágenes. F. Sentido socioafectivo. 1. Identificación y rechazo de actitudes discriminatorias ante las diferencias individuales presentes en el aula. Actitudes inclusivas y aceptación de la diversidad del grupo. / 2. Participación activa en el trabajo en equipo: interacción positiva y respeto por el trabajo de los demás.

Fuente: Elaboración propia a partir de Real Decreto 157/2022.

Para cumplimentar con los objetivos y desarrollar los contenidos, las actividades que forman parte de esta propuesta de intervención están vinculadas con un hilo conductor, que trabaja el tema de los animales desde un enfoque dinámico, donde los estudiantes son los protagonistas. Cada alumno toma el rol de un aventurero envuelto en un mar de retos, los cuales empiezan con la aventura de conocer el mundo de primaria (sesiones de mayo y junio) para después ser capaces de formar parte de esta nueva etapa (sesiones de septiembre) y afrontar los desafíos que se planteen.

“Una aventura animal” es un proyecto de transición y de adaptación destinado al alumnado del último curso de Educación Infantil que se encuentra a escasos meses de transitar hacia una nueva etapa educativa, la Educación Primaria.

Este proyecto se inicia en el mes de mayo del curso académico 2024-2025 donde los estudiantes están cursando el último curso de Educación Infantil. También hay sesiones que se desarrollan durante el mes de junio hasta finalizar el curso. Para que el proyecto de transición acompañe al alumnado al inicio de la nueva etapa, también se desarrollan actividades durante las primeras semanas del mes de septiembre, donde el alumnado ya se encuentra en el primer curso de Educación Primaria.

Figura 1. Desarrollo Sesión 1.

SESIÓN 1.	Empieza la aventura.	45 min.	Objetivos: 3, 5, 7.
Contenidos		Criterios de evaluación	
Área 1. B.1. / Área 3. E.1, E. 2, E.3.		Área 1: 1.6, 1.7 / Área 2: 2.3. / Área 3: 3.1, 3.2 3.3.	
Actividades			Temporalización
<u>Mateo aventurero.</u> Presentación del proyecto mediante un cuento en el que se presentan las aventuras que Mateo vivió en su paso de Infantil a Primaria en su colegio. Ahora Mateo quiere acompañar a los alumnos en sus aventuras y por eso en cada actividad de este proyecto los acompaña la presencia de Mateo, un pequeño muñeco. En cada sesión, los alumnos se harán fotos con Mateo para ir recopilando de forma visual qué actividades realizan. <u>Video sobre las aventuras de Mateo.</u>			35 min.
<u>Elaboración de la insignia de aventurero/a.</u> Cada alumno colorea su insignia para poder llevarla en cada aventura.			10 min.
Materiales	Espacios	Agrupamientos/participantes	
Cuento, video, proyector, altavoces, insignias, colores.	Aulas propias de cada grupo.	I5A + tutora I5B + tutora	
Adaptaciones			
Estructuración del ambiente de aprendizaje: distribución en el espacio, explicación de las tareas mediante agenda y organización accesible del material. Cuento a través de pictogramas y apoyos audiovisuales favorables para la comprensión. SAAC: Sistema basado en imágenes → Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECs) Área conductual: Técnicas de modificación de conducta y técnicas cognitivo-conductuales.			

Figura 2. Desarrollo Sesión 2.

SESIÓN 2.	Conocemos al resto de aventureros y sus guaridas.	45 min.	Objetivos: 1, 3, 4, 5, 7.	
Contenidos			Criterios de evaluación	
Área 2. B.1, B.2. / Área 3. A.1, C.1.			Área 1: 1.6, 1.7 / Área 2: 2.3. / Área 3: 3.1, 3.2.	
Actividades				Temporalización
Visita al aula de 1º de Primaria. Técnica de presentación. Yo soy...y sueño así. Cada alumno debe decir su nombre para que vayan conociéndose entre todos y posteriormente debe imitar el sonido de su animal favorito. El resto debe adivinarlo. ¿Y tú donde te escondes? Presentación del aula. Dos voluntarios de las clases de 1º de Primaria explican la distribución del aula. Visita al resto de instalaciones del edificio (baños, sala de música, aula de informática, aula multiusos) para que se vayan familiarizando con él.				25 min.
Visita al terreno de juego. Presentación de las instalaciones exteriores. Explicación por parte del alumnado de 1º de Primaria del uso de las zonas recreativas de patio.				20 min.
Materiales	Espacios	Agrupamientos/participantes		
Ø	Instalaciones interiores y exteriores de Primaria.	I5A + tutora + 1ºA + tutora / I5B + tutora + 1ºB + tutora / Patio: todos juntos.		
Adaptaciones				
Agenda visual con las diferentes tareas a realizar. Para la señalización de cada una de las instalaciones se ha utilizado el rótulo escrito que indica la presencia de cada sala, acompañadas de los pictogramas. SAAC: Sistema basado en imágenes → Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECs) Área conductual: Técnicas de modificación de conducta y técnicas cognitivo-conductuales.				

Figura 3. Desarrollo Sesión 3.

SESIÓN 3.	Acción común.	45 min.	Objetivos: 1, 3, 4, 5, 7.
Contenidos		Criterios de evaluación	
Área 1. A.1, B.2, B.3, C.1, D.2. / Área 2. B.1, B.2./ Área 3. A.1, B.1, C.1, E.1, E. 2, E.3.		Área 1: 1.1, 1.2, 1.3, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8 / Área 2: 2.1, 2.2, 2.3. / Área 3: 3.1, 3.2, 3.3.	
Actividades			Temporalización
Talleres por zonas recreativas del patio. - Zona de lectura: Lectura en parejas (un alumno de 1º con un alumno de I5) de cuentos adaptados (historias a través de pictogramas). - Zona de arte: Jugamos con el arte. Se divide a los alumnos en 9 grupos. Cada grupo tiene un dado, una ficha asociativa y un espacio en la pizarra gigante. Cada alumno ha de escoger una parte del cuerpo de las de la ficha y lanzar el dado, y en función del número que les salga es la que deben dibujar. Entre todo el grupo crearán a su personaje. - Zona de juegos activos: Carrera de animales. Se prepara un circuito con diferentes obstáculos y los alumnos deben completarlo siguiendo la pauta que se les indica (siendo ranas, siendo serpientes...). - Zona de juego simbólico: juego libre con materiales como cocinas, disfraces, construcciones, animales, transportes...			15 min por zona.
Materiales	Espacios	Agrupamientos/participantes	
Libros adaptados, dado, ficha, pizarras y tizas, material de juego simbólico.	Patio exterior del centro.	Grupos I5 + Grupos 1º de Primaria + tutoras + especialista de E. Física + especialista de PT.	
Adaptaciones			
Cuentos a través de pictogramas. / SAAC: Sistema basado en imágenes → Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECs) Estructuración del ambiente de aprendizaje: distribución en el espacio, explicación de las tareas mediante agenda y organización accesible del material. Área conductual: Técnicas de modificación de conducta y técnicas cognitivo-conductuales.			

Figura 4. Desarrollo Sesión 4.

SESIÓN 4.	Incógnitos en el aula.	45 min.	Objetivos: 1, 2, 3, 4, 5, 7.
Contenidos			Criterios de evaluación
Área 1. B.1, B.3, C.1, D.1. / Área 2. B.2. / Área 3. A.1, B.1, C.1.			Área 1: 1.1, 1.2, 1.3, 1.6, 1.7 / Área 2: 2.3. / Área 3: 3.1, 3.2.
Actividades			
Compartimos clase. Los grupos de infantil 5 años asisten a una de las clases de 1º de Primaria. En el caso de los alumnos de Infantil 5 años A (I5A) asisten, junto con la clase de 1ºA a su sesión de Educación Física. Por otro lado, los alumnos de Infantil 5 años B (I5B) asisten, junto con la clase de 1ºB a su sesión de Música. E.F= preparación de juegos para conocer las reglas y saber jugar el día de los talleres. Música= preparación de un baile para el día de la fiesta.			
Temporalización			
45 min.			
Materiales	Espacios	Agrupamientos/participantes	
Ø	Aula de música. Patio.	I5A + tutora + 1ºA + especialista E.Física I5B + tutora + 1ºB + especialista música	
Adaptaciones			
Agenda visual con las diferentes tareas a realizar. Explicaciones de normas de juego mediante historias sociales. Explicaciones del paso a paso del baile mediante apoyos visuales. SAAC: Sistema basado en imágenes → Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECs) Área conductual: Técnicas de modificación de conducta y técnicas cognitivo-conductuales.			

Figura 5. Desarrollo Sesión 5.

SESIÓN 5.	Incógnitos en el aula.	45 min.	Objetivos: 1, 2, 3, 4, 5, 7.
Contenidos		Criterios de evaluación	
Área 1. B.1, B.3, C.1, D.1. / Área 2. B.2. / Área 3. A.1, B.1, C.1.		Área 1: 1.1, 1.2, 1.3, 1.6, 1.7 / Área 2: 2.3. / Área 3: 3.1, 3.2.	
Actividades			Temporalización
Compartimos clase. Los grupos de infantil 5 años asisten a una de las clases de 1º de Primaria. En el caso de los alumnos de Infantil 5 años A (I5A) asisten, junto con la clase de 1ºA a su sesión de Música. Por otro lado, los alumnos de Infantil 5 años B (I5B) asisten, junto con la clase de 1ºB a su sesión de Educación Física. E.F= preparación de juegos para conocer las reglas y saber jugar el día de los talleres. Música= preparación de un baile para el día de la fiesta.			45 min.
Materiales	Espacios	Agrupamientos/participantes	
Ø	Aula de música. Patio.	I5A + tutora + 1ºA + especialista música I5B + tutora + 1ºB + especialista E.Física	
Adaptaciones			
Agenda visual con las diferentes tareas a realizar. Explicaciones de normas de juego mediante historias sociales. Explicaciones del paso a paso del baile mediante apoyos visuales. SAAC: Sistema basado en imágenes → Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECs) Área conductual: Técnicas de modificación de conducta y técnicas cognitivo-conductuales.			

Figura 6. Desarrollo Sesión 6.

SESIÓN 6.	Aventura animal.	Todo el día.	Objetivos: 3, 4, 5, 7.	
Contenidos			Criterios de evaluación	
Área 1. C.1, D.1. / Área 2. B.1, B.2, C.1. / Área 3. A.1, B.1, C,1.			Área 1: 1.1, 1.2, 1.3, 1.6, 1.7 / Área 2: 2.3, 2.4 / Área 3: 3.1, 3.2, 3.3.	
Actividades				Temporalización
Excursión a la granja escuela. <u>Salida + talleres preparados por la entidad.</u> <u>Creación de “Mi libro animal”.</u> Cada alumno cuenta con un libro en blanco que debe ir rellenando con las imágenes (en formato de pegatina) que van visualizando por la granja. De vuelta al centro, los alumnos, con sus animales seleccionados, deben completar la información sobre qué come cada animal (imágenes de alimentos) y donde viven (imágenes de diferentes hábitats).				09:00h – 12:00h salida y talleres en la granja escuela. 13:00h-14:00h talleres en el centro escolar.
Materiales	Espacios	Agrupamientos/participantes		
Libro, pegatinas animales, comida y hábitats.	Granja escuela, aula multiusos del centro.	I5A + tutora + 1ºA + tutora + especialista I5B + tutora + 1ºB + tutora + especialista Monitores de la entidad.		
Adaptaciones				
Apoyos visuales y centrados en los intereses del alumnado. / Agenda visual con las diferentes tareas a realizar. SAAC: Sistema basado en imágenes → Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECs) Área conductual: Técnicas de modificación de conducta y técnicas cognitivo-conductuales.				

Figura 7. Desarrollo Sesión 7.

SESIÓN 7.	Incógnitos en el aula.	45 min.	Objetivos: 1, 2, 3, 4, 5, 7.	
Contenidos			Criterios de evaluación	
Área 1. B.1, B.3, C.1, D.1. / Área 2. B.2. / Área 3. A.1, B.1, C.1.			Área 1: 1.1, 1.2, 1.3, 1.6, 1.7 / Área 2: 2.3. / Área 3: 3.1, 3.2.	
Actividades				Temporalización
Compartimos clase. Los grupos de infantil 5 años asisten a una de las clases de 1º de Primaria. En el caso de los alumnos de Infantil 5 años A (I5A) asisten, junto con la clase de 1ºA a su sesión de Educación Física. Por otro lado, los alumnos de Infantil 5 años B (I5B) asisten, junto con la clase de 1ºB a su sesión de Música. E.F= preparación de juegos para conocer las reglas y saber jugar el día de los talleres. Música= preparación de un baile para el día de la fiesta.				45 min.
Materiales	Espacios	Agrupamientos/participantes		
Ø	Aula de música. Patio.	I5A + tutora + 1ºA + especialista E.Física I5B + tutora + 1ºB + especialista música		
Adaptaciones				
Agenda visual con las diferentes tareas a realizar. Explicaciones de normas de juego mediante historias sociales. Explicaciones del paso a paso del baile mediante apoyos visuales. SAAC: Sistema basado en imágenes → Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECs) Área conductual: Técnicas de modificación de conducta y técnicas cognitivo-conductuales.				

Figura 8. Desarrollo Sesión 8.

SESIÓN 8.	Incógnitos en el aula.	45 min.	Objetivos: 1, 2, 3, 4, 5, 7.	
Contenidos			Criterios de evaluación	
Área 1. B.1, B.3, C.1, D.1. / Área 2. B.2. / Área 3. A.1, B.1, C.1.			Área 1: 1.1, 1.2, 1.3, 1.6, 1.7 / Área 2: 2.3. / Área 3: 3.1, 3.2.	
Actividades				Temporalización
Compartimos clase. Los grupos de infantil 5 años asisten a una de las clases de 1º de Primaria. En el caso de los alumnos de Infantil 5 años A (I5A) asisten, junto con la clase de 1ºA a su sesión de Música. Por otro lado, los alumnos de Infantil 5 años B (I5B) asisten, junto con la clase de 1ºB a su sesión de Educación Física. E.F= preparación de juegos para conocer las reglas y saber jugar el día de los talleres. Música= preparación de un baile para el día de la fiesta.				45 min.
Materiales	Espacios	Agrupamientos/participantes		
Ø	Aula de música. Patio.	I5A + tutora + 1ºA + especialista música I5B + tutora + 1ºB + especialista E.Física		
Adaptaciones				
Agenda visual con las diferentes tareas a realizar. Explicaciones de normas de juego mediante historias sociales. Explicaciones del paso a paso del baile mediante apoyos visuales. SAAC: Sistema basado en imágenes → Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECs) Área conductual: Técnicas de modificación de conducta y técnicas cognitivo-conductuales.				

Figura 9. Desarrollo Sesión 9.

SESIÓN 9.	Aventura compartida.	60 min.	Objetivos: 1, 2, 3, 4, 5, 7.
Contenidos		Criterios de evaluación	
Área 1. A.1, B.2, B.5, C.1, D.1, D.2. / Área 2. B.2, C.1. / Área 3. A.1, B.1, C.1		Área 1: 1.1, 1.2, 1.3, 1.5, 1.6, 1.7,1.8 / Área 2: 2.1, 2.2, 2.3. / Área 3: 3.1, 3.2.	
Actividades			Temporalización
Estación 1. Sombra aquí, sombra allá. Los alumnos, en parejas, han de maquillarse el uno al otro siguiendo los pasos (cada grupo tiene asociadas las instrucciones para convertirse en un animal diferente). Estación 2. Memory animal. Los alumnos han de jugar mediante la dinámica del memory para conseguir unir las tarjetas del mismo animal. Estación 3. ¿Quién soy? Se escoge a un alumno, que es el que debe adivinar qué animal tiene en la cabeza mediante preguntas de sí o no. Estación 4. Fotógrafo del Safari. Se escoge a un alumno para ser el fotógrafo. Al resto de alumnos se les reparten tarjetas con la imagen de un animal. El fotógrafo ha de ir indicando “Quiero fotografiar a...” y los alumnos que tengan ese animal deben correr al centro del campo. Estación final. Juego de las estatuas musicales. Todo el alumnado acude a esta estación al mismo tiempo para realizar la batalla musical. “Amigos aventureros”. Entrega de diplomas.			10 min por estación.
Materiales	Espacios	Agrupamientos/participantes	
Maquillaje e instrucciones, memory, tarjetas animales, altavoz, diplomas.	Patio exterior.	I5A, I5B, 1ºA, 1ºB = creación 4 grupos heterogéneos / Tutoras + especialista E. Física + especialista música	
Adaptaciones			
Estructuración del ambiente de aprendizaje: distribución en el espacio, explicación de las tareas mediante agenda y organización accesible del material. SAAC: Sistema basado en imágenes → Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECs) / Área conductual: Técnicas de modificación de conducta y técnicas cognitivo-conductuales.			

Figura 10. Desarrollo Sesión 10.

SESIÓN 10.	Festival Safari.	17:00h-20:00h.	Objetivos: 1, 4, 5, 7, 8.
Contenidos			Criterios de evaluación
Área 1. A.1, B.2, B.5, C.1, D.1, D.2./ Área 2. B.2, C.1. / Área 3. A.1, B.1, C.1			Área 1: 1.1, 1.2, 1.3, 1.6, 1.7,1.8 / Área 2: 2.3. / Área 3: 3.1, 3.2.
Actividades			
Asistimos a la fiesta. Encuentro entre alumnos, familias y docentes. AFAS = preparación de talleres. Alumnos = baile que han preparado en las sesiones de música. Docentes (especialistas + tutora de I5A, tutora I5B, tutora 1ºA y tutora 1ºB) = preparación de merienda, organización de una visita al edificio de Primaria y proyección de “Mil y una aventuras con Mateo”.			17:00h-20:00h.
Materiales	Espacios	Agrupamientos/participantes	
Material talleres a elección de la AFAS, altavoz, mesas, proyector.	Patio Edificio de Primaria.	Alumnos de I5A, I5B, 1ºA y 1ºB, respectivas familias y docentes especialistas y tutores.	
Adaptaciones			
SAAC: Sistema basado en imágenes → Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECs) Área conductual: Técnicas de modificación de conducta y técnicas cognitivo-conductuales.			

Figura 11. Desarrollo Sesión 11.

SESIÓN 11.	Bienvenidos a la jungla.	45 min.	Objetivos: 2, 3, 5, 6, 7.
Contenidos			Criterios de evaluación
Área conocimiento del medio: A. 2.2 / Educación artística: C. 1 / Educación física: C. 2, C.3, D. 3, D.4 / Lengua: A. 1, B.3 / Matemáticas: B.1, D.1, F.1, F.2			Área conocimiento del medio: 1, 2. / Educación artística: 2. / Educación física: 1, 2, 4. / Lengua: 1. / Matemáticas: 1, 2, 3.
Actividades			
Las docentes reciben a los alumnos vestidas de Safari, invitando a los alumnos a que se sumen a su aventura. Cuando llegan al aula multiusos, se la encuentran decorada como si fuese una auténtica jungla. Charla de animales. Espacio libre para que los alumnos puedan comunicarse con sus iguales, incluso contar experiencias a la docente. Asamblea de bienvenida. Recordatorio del proyecto animal que empezaron los alumnos al finalizar el anterior curso.			20 min.
En busca de Mateo. Mateo, el personaje que los acompañó en sus anteriores aventuras quiere volver para vivir más historias con los alumnos, pero al ver la clase como si fuese una jungla se ha perdido entre tantas plantas. Solo ha dejado una serie de pistas que los alumnos deben seguir para encontrar todos los objetos de Mateo y al propio Mateo.			15 min.
Cómo hemos cambiado. Cuando encuentren a Mateo, van a darse cuenta de que, durante el verano, Mateo ha crecido mucho. Igual que ellos. Por eso, deben rellenar su pasaporte con sus datos más importantes.			10 min.
Materiales	Espacios	Agrupamientos/participantes	
Pistas y ficha pasaporte.	Aula multiusos.	1ºA, 1ºB + tutoras + especialista PT + docente de apoyo	
Adaptaciones			
Estructuración del ambiente de aprendizaje: distribución en el espacio, explicación de las tareas mediante agenda y organización accesible del material. / SAAC: Sistema basado en imágenes → Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECs) / Área conductual: Técnicas de modificación de conducta y técnicas cognitivo-conductuales.			

Figura 12. Desarrollo Sesión 12.

SESIÓN 12.	En esta jungla mandamos todos.	45 min.	Objetivos: 2, 3, 5, 6, 7.	
Contenidos			Criterios de evaluación	
Área conocimiento del medio: A. 2.1, A.2.2, B.2.1 / Educación artística: C.1 / Educación en valores cívicos y éticos: B.1, B.2 / Lengua: A. 1, B.2, B.3, C.1, C.2 / Matemáticas: B.1, F.1, F.2			Área conocimiento del medio: 1, 2, 3. / Educación artística: 1. / Educación en valores cívicos y éticos: 2, 4. / Lengua: 1, 2, 3. / Matemáticas: 1, 2, 3.	
Actividades				Temporalización
<u>Asamblea. Un día en el Zoo.</u> Historia sobre la vida en el zoo. Reflexión sobre ¿qué hace falta para que se pueda disfrutar del zoo? Encaminando a los alumnos a que vean la importancia de las normas.				30 min.
<u>Creación de las normas</u> de aula entre todos. Cada alumno da su propuesta mientras la docente las escribe en la pizarra. Una vez seleccionadas, los alumnos las transcriben en un mural que estará visible siempre en clase. Estas normas también estarán escritas utilizando pictogramas para garantizar la comprensión de estas por parte de todo el alumnado.				
<u>Un zoo de color.</u> Elaboración de la decoración de aula entre todos. Los alumnos, divididos en cuatro grupos de trabajo, pintan la decoración de aula, relacionada con la temática animal.				15 min.
Materiales	Espacios	Agrupamientos/participantes		
Historia, pizarra, mural, decoración de aula.	Aula propia de cada grupo.	1ºA + tutora + docente de apoyo 1ºB + tutora + especialista PT		
Adaptaciones				
SAAC: Sistema basado en imágenes → Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECs) / Área conductual: Técnicas de modificación de conducta y técnicas cognitivo-conductuales.				

Figura 13. Desarrollo Sesión 13.

SESIÓN 13.	Todos a una.	60 min.	Objetivos: 2, 3, 5, 6, 7.
Contenidos		Criterios de evaluación	
Área conocimiento del medio: A.2.1, A.2.2, B.2.1, C.3.1 / Educación artística: D.1 / Educación física: B.1, B.2, C.1, C.2, C.3, D.1, D.2, D.3, D.4 / Educación en valores cívicos y éticos: A.1, C.1 / Lengua: A.1 / Matemáticas: C.1, F.1, F.2		Área conocimiento del medio: 1, 2, 3. / Educación artística: 2. / Educación física: 1, 2, 3, 4. / Educación en valores cívicos y éticos: 2, 3, 4. / Lengua: 1. / Matemáticas: 1, 2, 3.	
Actividades (*) Talleres coordinados entre las dos clases de 1º			Temporalización
Taller 1. Tribus animales. Descifrar códigos para adivinar de qué animal están hablando en cada mensaje. Taller 2. Superación de obstáculos. Carrera de relevos con obstáculos. Taller 3. Adivina donde me escondo. Juego de pistas para adivinar donde se encuentra el animal que tiene asignado cada equipo. Taller 4. Bingo animal. El juego sigue la dinámica del bingo tradicional, pero en los cartones de juego en vez de números aparecen animales y en vez de cantar números, suenan los sonidos representantes de cada animal. Deben tachar el animal que se corresponda con el sonido. Taller 5. Juego simbólico. Juego libre con material como figuras de animales, material de veterinaria, alimentos...			10 min por taller (excepto taller 5=20 min.)
Materiales	Espacios	Agrupamientos/participantes	
Leyenda códigos, obstáculos para la carrera, pistas y animales, material para juego libre.	Patio exterior del patio.	4 grupos heterogéneos mezclando a los alumnos de ambas clases de 1º de Primaria. Tutoras de cada grupo + especialista de E. Física.	
Adaptaciones			
Estructuración del ambiente de aprendizaje: distribución en el espacio, explicación de las tareas mediante agenda y organización accesible del material. / SAAC: Sistema basado en imágenes → Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECs) / Área conductual: Técnicas de modificación de conducta y técnicas cognitivo-conductuales.			

Figura 14. Desarrollo Sesión 14.

SESIÓN 14.	Somos fuertes y capaces.	45 min.	Objetivos: 2, 3, 5, 6, 7.	
Contenidos			Criterios de evaluación	
Área conocimiento del medio: A.2.2 / Educación artística: B.1, C.1 / Educación en valores cívicos y éticos: A.1 / Lengua: A.1, B.2, B.3 / Matemáticas: F.1, F.2			Área conocimiento del medio: 1, 2. / Educación artística: 1, 2. / Educación en valores cívicos y éticos: 1, 3, 4. / Lengua: 1. / Matemáticas: 1, 2, 3.	
Actividades				Temporalización
<u>Asamblea de reflexión.</u> La tutora va guiando la participación de los alumnos para que puedan reflexionar sobre las primeras semanas en el mundo de primaria. Los alumnos pueden hablar sobre sus emociones, sobre aquello que más o menos les ha gustado, compartir ideas. Para ello deben relacionar sus emociones con los animales y con las situaciones que le provocan esas emociones. Por ejemplo, <i>estoy feliz como un tigre cuando corre por la selva y a mi lo que me hace feliz es estar con mis amigos en clase.</i>				45 min.
<u>Mi yo animal.</u> Manualidad para crear su propio animal con las características que más les gusten y sobre todo señalando sus cualidades (que deben representar las del propio alumno).				
Materiales	Espacios	Agrupamientos/participantes		
Folios, rotuladores, pegatinas, papel de colores, tijeras, pegamento, papeles con cualidades escritas.	Aula propia del grupo.	1ºA + tutora + especialista PT 1ºB + tutora + docente de apoyo		
Adaptaciones				
SAAC: Sistema basado en imágenes → Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECs) Área conductual: Técnicas de modificación de conducta y técnicas cognitivo-conductuales.				

Figura 15. Desarrollo Sesión 15.

SESIÓN 15.	Bienvenidos forasteros.	60 min.	Objetivos: 2, 3, 5, 6, 7, 8.	
Contenidos			Criterios de evaluación	
Área conocimiento del medio: A.2.2, B.2.1, C.3.1 Educación artística: B.1, C.1 Educación en valores cívicos y éticos: B.1 Lengua: A. 1, B.2, B.3 Matemáticas: F.1, F.2			Área conocimiento del medio: 1. Educación artística: 1, 2, 3. Educación en valores cívicos y éticos: 1, 3. Lengua: 1. Matemáticas: 1, 2, 3.	
Actividades				Temporalización
<u>Exposición de la actividad “Mi yo animal”.</u> Las familias deben elaborar la misma actividad que realizaron los alumnos, dibujando el animal que creen que representa mejor a sus hijos y señalando sus cualidades. Después deben adivinar qué dibujo pertenece a sus hijos y juntos comparar ambas propuestas.				20 min.
<u>Creación del álbum ilustrado.</u> Cada alumno y su respectiva familia cuentan con un sobre en el que se han recogido las imágenes del propio alumno durante las sesiones de este proyecto, mostrando su participación en las diferentes actividades. Con ellas, el alumno y la familia han de crear una historia ilustrada que hable sobre su adaptación en esta nueva etapa.				40 min.
Materiales	Espacios	Agrupamientos/participantes		
Dibujos actividad previa, material manualidades, papeles con cualidades escritas, fotografías alumnos	Aula propia del grupo.	1ºA + tutora + familias 1ºB + tutora + familias		
Adaptaciones				
SAAC: Sistema basado en imágenes → Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECs) / Área conductual: Técnicas de modificación de conducta y técnicas cognitivo-conductuales.				

Fuente: Elaboración propia.

3.2.4. Temporalización: cronograma.

La propuesta de intervención está diseñada para ser abordada en tramos diferenciados, coincidiendo con los momentos del proceso de transición (Abellán, 2019):

1. *Antes*, referido a la etapa inmediatamente anterior al cambio.
2. *Durante*, en relación con la propia transición.
3. *Después*, referente a la estabilización en la nueva etapa.

En esta propuesta de intervención nos vamos a centrar en los dos primeros momentos: el primer tramo coincide con el tercer trimestre del curso académico 2024-2025, donde el alumnado todavía se encuentra en la etapa de Educación Infantil; el segundo tramo coincide con el inicio del curso académico 2025-2026, donde el alumnado, tras pasar los meses de verano se inicia en la nueva etapa educativa, la Educación Primaria.

Los objetivos de las actividades que forman parte de la propuesta de intervención se relacionan estrechamente con las fases del periodo de adaptación (Alpi et al, 2003).

Tabla 12. Distribución de las actividades según la fase del período de adaptación.

Fase 1: Acercamiento
Actividades para la familiarización con el entorno.
Fase 2: Confianza
Actividades de acompañamiento entre iguales.
Fase 3: Pertenencia
Actividades para establecer vínculos con la nueva etapa educativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de Alpi et al. (2003).

En conjunto, se trata de actividades variadas distribuidas en 15 sesiones, de unos 45 o 60 minutos. Sin embargo, también hay actividades fuera del horario lectivo, en las que la principal finalidad es establecer vínculos con el alumnado y las respectivas familias. Estas actividades van acompañadas de reuniones con las familias.

Tabla 13. Cronograma.

SESIONES	TEMPORALIZACIÓN (por mes y semana).															
	MAYO					JUNIO						SEPTIEMBRE				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
Sesión 1																
Sesión 2																
Sesión 3																
Sesión 4																
Sesión 5																
Sesión 6																
Sesión 7 *																
Sesión 8 *																
Sesión 9																
Sesión 10																
Sesión 11 *																
Sesión 12 *																
Sesión 13																
Sesión 14																
Sesión 15																

(*) Reuniones con las familias.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.5. Recursos necesarios para implementar la intervención.

Para el correcto desarrollo de las actividades, se requieren de una serie de materiales, clasificados a continuación según el tipo de recurso.

Tabla 14. Clasificación de los recursos empleados en la propuesta.

Recursos materiales y didácticos
Material de manualidades: tijeras, pegamentos, colores, papeles blancos y de colores, cartulinas, fichas propias de cada actividad, material elaborado por el equipo docente.
Material de aula: mesas y sillas adaptadas al alumnado, pizarra, proyector, altavoces, conexión a internet.
Material de juegos: figuras de animales, bloques de construcción, disfraces, pinta-caras, libros adaptados.
Material de Educación Física: pelotas, aros, conos, cuerdas, colchonetas.
Recursos personales
Profesores tutores (I5A, I5B, 1ºA, 1ºB)
Especialistas (Música, Educación Física, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje)
Docentes de apoyo
Alumnado= 39 alumnos en transición de Infantil a Primaria + 42 alumnos de referentes/ayudantes.
Recursos espaciales
Aulas propias de cada grupo (tanto las de infantil como la de primaria) / Aula multiusos / Aula de música
Patio exterior

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Evaluación.

3.3.1. Procedimiento de recogida y análisis de los datos.

Siguiendo la dinámica que se ha llevado a cabo a la hora de planificar el resto de los aspectos organizativos de este periodo de adaptación, se toma como referencia el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil y el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria para extraer los criterios de evaluación (establecidos en el **Anexo C**) acordes a los objetivos que se busca completar durante este periodo y teniendo en cuenta los saberes básicos establecidos.

Para evaluar acorde a los criterios de evaluación establecidos se emplean una serie de **instrumentos de evaluación**, seleccionados acorde al grupo de edad con el que se van a emplear y teniendo en cuenta que la intervención está guiada en todo momento por la observación, obteniendo de ella las valoraciones necesarias para saber cómo actuar con los diferentes alumnos en consecuencia con aquello observado a lo largo de las sesiones.

Para registrar los datos que se obtengan de la observación, el equipo docente involucrado ha de elaborar un **diario de observación**, donde se recojan las reflexiones y observaciones más llamativas sobre el comportamiento, las actitudes y las emociones del alumnado, permitiendo analizar su evolución en este proyecto. En el **Anexo D** se ejemplifica la estructura que ha de seguir este diario de observación.

A su vez, se emplean **rúbricas de evaluación** con ítems evaluables establecidos y con una escala psicométrica que permita conocer el grado de cumplimiento por parte de cada alumno de aquellos aspectos relacionados con la propuesta (comportamiento, aprendizaje, adaptación, participación). En el **Anexo E** se ejemplifican las rúbricas empleadas tanto para el primer tramo de este programa (educación infantil) como las utilizadas en el segundo tramo (educación primaria), así como las específicas para evaluar la adaptación del alumnado diagnosticado con TEA, teniendo en cuenta sus principales necesidades dentro de este proyecto.

Dada la existencia de **test e instrumentos validados** para evaluar la adaptación del alumnado al contexto educativo cuando transitan entre una etapa educativa y otra, estos han de ser igualmente empleados, adecuándolos al contexto de la intervención. Entre estos test e instrumentos encontramos:

Tabla 15. Instrumentos y test validados.

Cuestionario de Transición Educativa (CTE):
Diseñado para evaluar la dimensión emocional, social, académica y el entorno familiar y escolar en el proceso de adaptación del alumnado en transición entre etapas educativas (Sørlie y Hukkelberg, 2022).
Inventario de Adaptación Escolar (IAE):
Diseñado para evaluar los aspectos emocionales, sociales y comportamentales que influyen en la adaptación escolar. (Altamirano-Nuñez, et al, 2024).
Cuestionario de Adaptación al Medio Escolar (CAME):
Específico para evaluar la adaptación escolar, teniendo en cuenta ítems sobre ajustes emocionales, la integración social y la competencia académica (Jiménez, 1984).
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ):
No es específico para evaluar exclusivamente la transición escolar, aunque puede emplearse para evaluar ajustes emocionales y conductuales del alumnado (Costa-Ball et al, 2023).

Fuente: Elaboración propia.

En términos de evaluación no podemos obviar la importancia de la **autoevaluación**, tanto por parte de los alumnos como la propia autoevaluación docente. En el caso de la autoevaluación del alumnado, durante el primer tramo del proyecto (tercer trimestre de educación infantil)

se emplean asambleas y momentos de reflexión donde los alumnos puedan compartir sus ideas y experiencias de forma abierta, pues están familiarizados con estos espacios y pueden sentirse más cómodos a la hora de participar.

En cuanto a la autoevaluación durante el segundo tramo del proyecto (primeras semanas en el primer curso de educación primaria) esta se continúa desarrollando mediante asambleas de reflexión, pues es una dinámica conocida por el alumnado, que puede permitirnos introducir otras técnicas poco a poco. Por ejemplo, se puede introducir la técnica de la diana (ejemplificada en el **Anexo F**) donde cada alumno ha de reflexionar sobre su consolidación de los ítems señalados. Para introducirla, puede ir acompañada de preguntas por parte del docente que guíen la reflexión.

Respecto a la autoevaluación docente, ha de ser una herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado (Arnaiz y Azorín, 2014). En este caso, la autoevaluación docente va a tomar como referente la *Guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión* (Guía Acadi), concretamente utilizando la **escala de valoración del proceso educativo dirigida al profesorado** (específicamente la dimensión C: proceso educativo) para autoevaluar la adecuación de este proyecto de intervención en términos de educación inclusiva (ejemplificada en **Anexo G**).

Por otro lado, se ha elaborado una rúbrica de autoevaluación docente dirigida más específicamente a evaluar el abordaje de la transición entre etapas educativas (ejemplificada en **Anexo G**). Esta rúbrica de autoevaluación ha tomado como referente el **instrumento de Apoyo para la Transición Escolar** (MINEDUC, 2020).

4. Conclusiones.

El paso de Educación Infantil a Educación Primaria constituye un momento decisivo en el itinerario educativo de cualquier alumno, pero adquiere una importancia significativa cuando se trata de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A lo largo de este trabajo se ha analizado en profundidad cómo este proceso de transición afecta a dicho alumnado, cuáles son los principales desafíos que enfrentan, y qué estrategias, recursos y actuaciones pueden favorecer una adaptación exitosa y respetuosa con sus necesidades específicas.

Para conseguir desarrollar una propuesta de intervención que nos ayude a promover dicha adaptación, en primer lugar, se ha consultado la revisión bibliográfica necesaria para indagar sobre la transición entre etapas educativas desde un enfoque inclusivo, revisando los avances empíricos sobre la legislación que sustenta la educación en España, las características propias de cada etapa educativa y los aspectos facilitadores para abordar con éxito el periodo de adaptación, alejado de las posibles consecuencias negativas que puede suponer la inadaptación.

Posteriormente, se ha analizado el papel que recae tanto en los docentes como en la familia, pues son considerados los agentes educativos más influyentes en este proceso. Pero sobre todo este trabajo se ha centrado en el foco protagonista de este proceso, el alumnado, por lo que se han analizado con máximo detalle las características generales, las principales dificultades y necesidades que puede presentar el colectivo de alumnos con el que se va a trabajar para adecuar al máximo la intervención: al tratarse de una intervención inclusiva al beneficio de todo el aula, se han analizado las características generales del grupo-clase acorde a su edad y momento evolutivo, haciendo un mayor hincapié en las características del alumnado TEA por su estrecha vinculación con los objetivos del trabajo.

Posteriormente, se ha diseñado la propuesta, recogiendo las orientaciones y estrategias pedagógicas más afines a cumplimentar con el objetivo de conseguir un programa de actividades para promover la adaptación del alumnado TEA que transita entre la etapa de Infantil y la de Primaria. En este diseño se han establecido una serie de objetivos que se buscan cumplir con el desarrollo del proyecto y que se han definido acorde al contexto educativo en el cual se va a desarrollar. Esta delimitación, así como los valores propios de la educación que se defiende en este trabajo han supuesto el uso de una metodología inclusiva, participativa, cooperativa y lúdica que han impregnado todas las tareas y actividades del proyecto.

Llegados al momento de organizar los contenidos en las diferentes sesiones y actividades, este proyecto se ha dividido en dos tramos diferenciados: el primer tramo corresponde al último trimestre de Educación Infantil, en el que el objetivo principal es que los alumnos vayan familiarizándose con el nuevo entorno educativo; el segundo tramo corresponde a los primeros días del primer curso de Educación Primaria, donde el alumnado ya se ha iniciado en

la nueva etapa y el objetivo no es otro que acompañarlo para que se sienta seguro y capaz de seguir avanzando en su proceso educativo.

En todo el transcurso del proyecto se han utilizado una serie de recursos y materiales acordes a la edad del alumnado con el que se trabaja, siguiendo un hilo conductor que tematiza el proyecto. Además, y para cumplir con otro de los objetivos de este TFE, se han utilizado diferentes instrumentos de evaluación para conseguir dar respuesta a los criterios de evaluación establecidos, comprobando la eficacia de dicho programa.

Uno de los hallazgos más relevantes del trabajo ha sido la importancia crucial de una planificación anticipada y coordinada del proceso de transición: las buenas prácticas requieren una comunicación fluida y bidireccional entre todos los profesionales involucrados, así como una colaboración con las familias para garantizar la coherencia entre ambos contextos.

Del mismo modo, se ha evidenciado que es fundamental la personalización de los procesos de transición, adaptándolos a las particularidades de cada estudiante. Sin embargo, en líneas generales se pueden establecer una serie de estrategias útiles en este periodo, como las visitas previas al nuevo entorno escolar, la realización de actividades en cooperación con otros grupos de alumnos, la asistencia a sesiones de docentes especialistas. En relación con las estrategias a emplear con el alumnado TEA resultan esenciales los materiales visuales explicativos (como las historias sociales), el uso de agendas visuales, el establecimiento de rutinas previsibles y el acompañamiento por parte de figuras de referencia.

5. Limitaciones y prospectiva.

El presente trabajo ha puesto de relieve una carencia significativa en cuanto a la formación específica del profesorado en relación a cómo afrontar la transición entre etapas educativas. A su vez, esta falta de formación también puede darse en cuanto al tratamiento del alumnado con necesidades educativas de apoyo específico, pues no todos los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria tienen las suficientes competencias como para abordar un proceso de enseñanza acorde a las necesidades de estos alumnos. En este sentido, se considera prioritario impulsar planes de formación continua, así como fomentar espacios de

reflexión y trabajo colaborativo entre docentes, existiendo una mayor sensibilización e interés por abordar este proceso como parte esencial del curso educativo.

También se ha observado que, a pesar de los avances legislativos y de contar con un marco normativo que a priori ampara por la inclusión educativa, aún persisten ciertas barreras que dificultan una transición verdaderamente inclusiva: la escasez de personal especializado dificulta la atención individualizada y limita las oportunidades de desarrollar actividades conjuntas, visitas cruzadas entre aulas o proyectos de continuidad que han demostrado ser eficaces.

Asimismo, la rigidez de los currículos constituye otro obstáculo significativo, al igual que la diferenciación de estos entre una etapa y otra, pues los alumnos que transitan de infantil a primaria abandonan una etapa mucho más flexible, centrada en el juego y en la experimentación para llegar a una nueva etapa con un nuevo currículo y por tanto, una nueva forma de abordar la educación, imponiendo una aceleración de los aprendizajes formales que, en muchos casos, no responde a las necesidades reales del alumnado.

Estas limitaciones requieren una revisión profunda si se desea avanzar hacia una transición educativa más coherente, inclusiva y respetuosa con los procesos de desarrollo infantil.

A raíz de las limitaciones observadas y a partir de los hallazgos obtenidos, se abren posibles líneas de trabajo futuras que podrían enriquecer la comprensión y la mejora del proceso de transición educativa. El primer paso sería realizar la aplicación de estos planes y proyectos en variedad de contextos educativos, con una muestra significativa, para poder contrastar las prácticas y detectar posibles patrones comunes o divergentes con el objetivo de conseguir programas estructurados y eficaces para que otras instituciones puedan adaptarlos e implementarlos. A su vez, este tipo de intervención puede adaptarse y extrapolarse para ser implementada en otros momentos de transición.

Otra posible línea de investigación puede centrarse en abordar la perspectiva de los diferentes agentes involucrados: en este caso nos hemos centrado en el trabajo con el alumnado, pero también sería interesante profundizar en el acompañamiento de las familias involucradas, o incluso realizar un trabajo más específico sobre la perspectiva del profesorado.

Referencias bibliográficas.

- Abellán, C. M. A. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (55), 223-248.
- Abello Correa, R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 929-947.
- Alpi, L., Benedetti, S., Manferrari, M., Marchesi, F., Motta, M., Righi, F. y Vassuri, P. (2003). Adaptación a la escuela infantil: niños, familia y educadores al comenzar la escuela. Madrid: Narcea.
- Altamirano-Nuñez, K., Velastegui-Hernández, D., Morales-Jaramillo, M., y Araujo-Reyes, A., (2024). Análisis de adaptación de conducta de los estudiantes en proceso de transición de 7mo a 8vo año de Educación General Básica. 593 Digital Publisher CEIT, 9(4-1), 5-15, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2644>
- Ames, P. (2011). Empezando la escuela: las transiciones de los niños pequeños en diversos contextos socioculturales. *Aprendizaje, cultura y desarrollo: Una aproximación interdisciplinaria*. Fondo Editorial: Pontifica Universidad Católica de Perú.
- Arnaiz Sánchez, P. y Azorín Abellán, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista colombiana de educación*, (67), 227-245.
- Arnaiz Sánchez, P. y Guirao Lavela, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Asociación Americana de Psiquiatría [APA] (2023). DSM-5-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (Texto revisado, 5º ed.) Editorial Médica Panamericana.

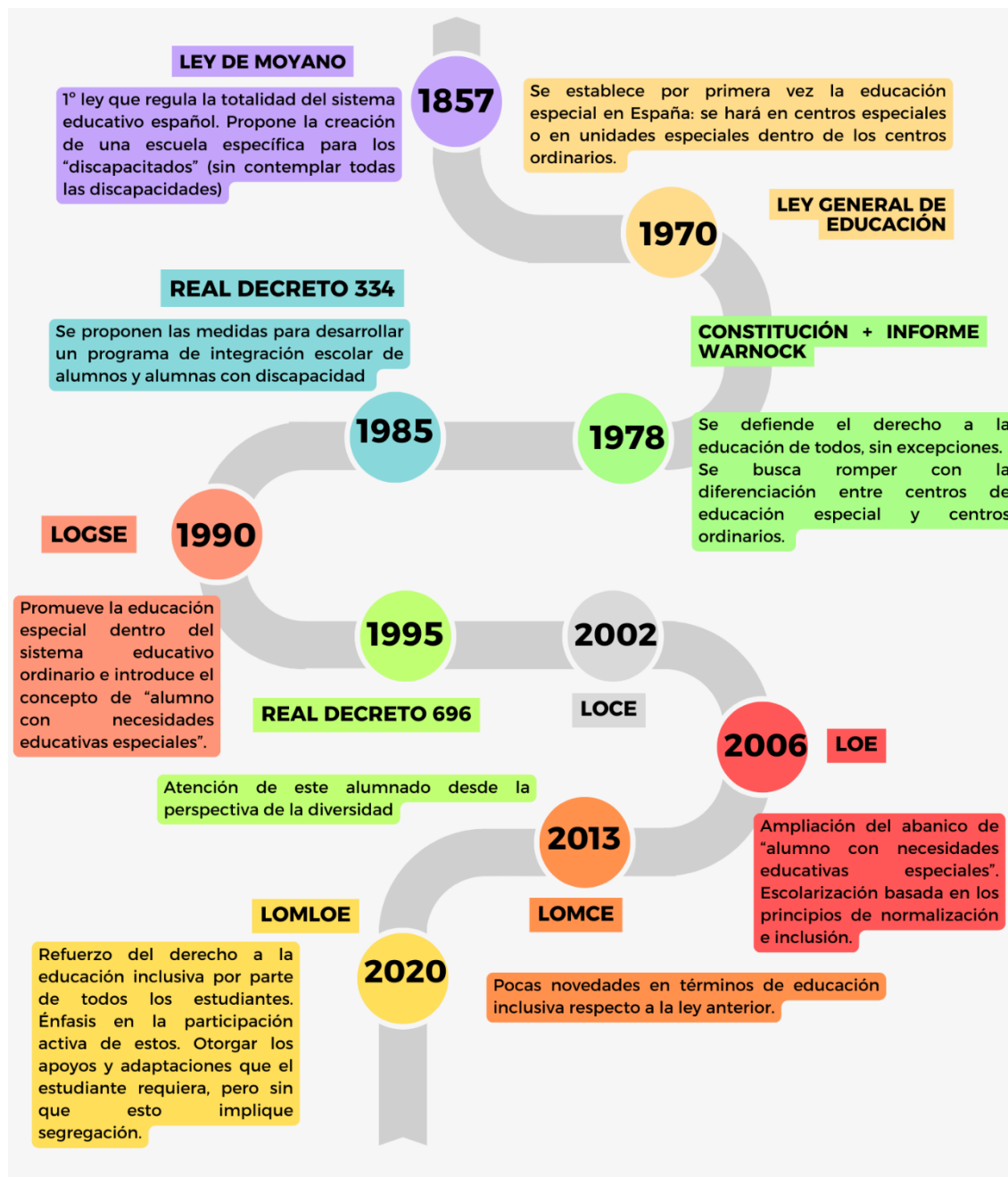
- Castro Zubizarreta, A., Ezquerro Muñoz, P., y Argos González, J. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 30, 1, 2018, 217-240.
- Costa-Ball, C. D., Cracco, C., Cuadro, A., y López García, J. J. (2023). Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): An update of the literature and instrumental study with schoolchildren. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 55, 140-148.
- Dockett, Sue y Bob Perry (2005), "Researching with Children: Insights from the Starting School Research Project", *Early Child Development and Care*, vol. 175, núm. 6, pp. 507-521.
- Fabian, H. y Dunlop, A. W. (2006). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. París: UNESCO.
- Fabian, H. y Dunlop, A. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Faneytt, E. P. (2022). Papel de la familia en la transición de preescolar a primaria. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 12(2), 1-16.
- Firth, J., Couch, J. y Everiss, L. (2009). Centre of Innovation Research (COI): *An exploration of the practices and systems that foster a sense of wellbeing and belonging for young children and their families as they transition from home to a "formal" home-based care and education*. Ministry of Education: Thorndon, Wellington (Nueva Zelanda).
- Garnica-Hernández, A., y Díaz-Camargo, M. (2022). Juego simbólico y método TEACCH: favoreciendo aprendizajes esperados de la educación socioemocional en preescolares. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(3), 5-18.
- González-Moreira, A., Ferreira, C., y Vidal, J. (2023). La organización de las aulas en educación infantil y primaria: El espacio como elemento clave en la transición. *Aula abierta*, 52(3), 271-279.

- Jiménez, C. (1984). Acotaciones al cuestionario de adaptación escolar. *Revista de Investigación Educativa*, *RIE*, 2(4), 133-144.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91336>
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación xx1*, 21(1), 135-155.
- Merino, M. (2010). Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo (cuarta edición revisada y mejorada). Federación Autismo Castilla y León.
- MINEDUC (2020). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores. Santiago: MINEDUC.
- Minchala Macas, A. G., y Quizhpe Peralta, M. F. (2014). Propuesta de estrategias pedagógicas para el periodo de adaptación en niños de 4 a 5 años.
- Padilla Faneytt, E. (2022). *Transición de la educación inicial a la primaria: guía para su abordaje*. (1ed.) Narcea Ediciones.
<https://bv.unir.net:2769/es/ereader/unir/219648?page=25>
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2008). Desarrollo psicológico y educación. Madrid. Alianza.
- Peralta, M. (2007). Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y el Caribe. Recuperado de:
https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/estado_pedagogia_primer_infancia_0a_3anos_ALyCaribe_peralta.pdf
- Rafael, A. (2007). Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky. *Recuperado de* http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf, 29.
- Rivera, M. S. A. y Carrillo, M. F. (2019). La calidad educativa de escuelas públicas primarias desde la práctica docente y los principios pedagógicos.
- Roa-Tampe, K. A., y Silva, C. J. Z. (2024). ¿Por qué no pueden colaborar? Obstáculos para la colaboración docente. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, (17), 1-22.

- Román, A. M. G. C., y De la Torre, E. H. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista de educación inclusiva*, 9(2-bis).
- Rubio, J. G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del psicólogo*, 39(1), 40-50.
- Sañudo Ortiz, R. M. (2015). La transición entre educación infantil y educación primaria: perspectivas y participación de las familias.
- Sørli, M.-A. y Hukkelberg, S. S. (2022). Assessing collective efficacy in school: A Norwegian validation study of Goddard's 12-item scale. *Nordic Studies in Education*, 42(3), 272–288. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3542>
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación educativa*, 3(5), 131-138.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas (Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, N° 48). La Haya: Fundación Bernard van Leer. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/pdf2/analisis_transiciones_primera_infancia.pdf

Anexos.

Anexo A. Evolución legislativa de las leyes educativas.



Fuente: Elaboración propia.

Anexo A. Evolución de los modelos de educación para la diversidad.

Modelo de exclusión
“Discapacitados” sin ningún derecho a ser educados. Son tratados como locos o delincuentes que han de ser eliminados.
Modelo de segregación o separación
Segregación educativa: la educación es mejor cuando se imparte a grupos homogéneos. Se aleja a los alumnos que tienen ciertas discapacidades del aula ordinaria.
Modelo de integración
Los alumnos con discapacidad son quienes deben adaptarse al resto de la comunidad educativa. Cobra relevancia la educación especial, donde se considera que las necesidades son del alumno y no de la escuela o el contexto.
Modelo de inclusión
Los alumnos con discapacidad están dentro de las aulas ordinarias y es allí donde reciben los apoyos. De esta manera, todos los alumnos aprenden juntos, independientemente de sus características, valorando la diversidad y la heterogeneidad como una característica positiva.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rubio (2017).

Anexo B. Dimensiones del desarrollo infantil de los 3 a los 12 años.

Desarrollo motriz (Motricidad gruesa/motricidad fina)
3-5 años: gran destreza y finura en los movimientos. Importante avance en la motricidad fina.
6-8 años: coordinación más fluida, mayor control y precisión, mejora de la caligrafía.
9-12 años: aumento de la fuerza, resistencia y velocidad, mejoras en la coordinación óculo-manual, mayor precisión en habilidades manuales.
Desarrollo cognitivo
Etapa sensoriomotriz (0-2 años)
Etapa preoperacional (3-6 años): uso de símbolos y palabras para pensar, pensamiento intuitivo y rígido, marcado por su propia perspectiva (egocentrismo), juego simbólico como parte clave del desarrollo cognitivo.
Etapa de las operaciones concretas (7-11 años): pensamiento más lógico, mejoras en la memoria y en la atención, comprender la perspectiva de los demás, desarrollan habilidades para resolver problemas, comprender normas y reglas.
Etapa de las operaciones formales (12-16 años): pensamiento abstracto, mejoras en la memoria, atención y concentración. Desarrollo de la capacidad de reflexión sobre sus propios pensamientos.
Desarrollo socioafectivo
3-5 años: apego materno muy intensificado, que va extendiéndose a otros miembros u objetos, comienzan a expresar e identificar emociones, dificultad para regular emociones, relaciones sociales marcadas por el egocentrismo.
6-8 años: mayor comprensión de las emociones, amistades basadas en la cooperación, el juego compartido, desarrollo de la responsabilidad emocional con problemas todavía por controlar la rabia y la ira, desarrollo del sentido de la justicia.
9-12 años: la identidad social y los grupos de amigos comienzan a tener gran relevancia, el control de las emociones está más desarrollado, lo que permite desarrollar la empatía, comienza a desarrollarse la independencia emocional.
Desarrollo del lenguaje
3-5 años: progreso significativo a nivel lingüístico, repertorio fonético casi completo, mejora de los tiempos verbales, sintaxis más compleja, vocabulario más amplio.
6-8 años: uso de estructuras gramaticales más complejas, aumento del vocabulario, habilidades de lectoescritura y desarrollo de habilidades comunicativas.
9-12 años: uso del lenguaje más sofisticado, con mayores habilidades para la lectura y la escritura, capacidad comunicativa que permite participar, discutir y opinar.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rafael (2007).

Anexo C. Selección de los criterios de evaluación referentes al currículo de Educación Infantil.

Área 1.

- 1.1 Manifestar sentimientos de seguridad personal, confiando en las propias posibilidades y mostrando iniciativa.
- 1.2 Manejar diferentes objetos en juegos y en las tareas, mostrando un control progresivo y de coordinación de movimientos de carácter fino.
- 1.3 Participar en contextos de juego dirigido y espontáneo.
- 1.4 Identificar y expresar sus necesidades y sentimientos.
- 1.5 Ofrecer y pedir ayuda en situaciones cotidianas, valorando los beneficios de la cooperación y la ayuda entre iguales.
- 1.6 Expresar inquietudes y preferencias.
- 1.7 Participar con iniciativa en juegos y actividades colectivas relacionándose con otras personas.
- 1.8 Reproducir conductas, acciones o situaciones a través del juego simbólico en interacción con sus iguales.

Área 2.

- 2.1 Organizar su actividad, ordenando las secuencias y utilizando las nociones temporales básicas.
- 2.2 Gestionar situaciones mediante la planificación de secuencias de actividades.
- 2.3 Participar en proyectos utilizando dinámicas cooperativas, compartiendo y valorando opiniones propias y ajenas.
- 2.4 Mostrar una actitud de respeto, cuidado y protección hacia los animales.

Área 3.

- 3.1 Participar de manera activa, espontánea y respetuosa en situaciones comunicativas.
 - 3.2 Hacer un uso funcional del lenguaje oral.
 - 3.3 Elaborar creaciones plásticas, utilizando diferentes materiales y participando activamente en el trabajo en grupo cuando se precise.
-

Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto 95/2022.

Anexo C. Selección de los criterios de evaluación referentes al currículo de Educación Primaria.

Área de conocimiento del medio.

1. Identificar las emociones propias y las de los demás, reconociendo las acciones que favorezcan el bienestar emocional y social.
2. Establecer acuerdos de forma dialógica y democrática como parte de grupos.
3. Conocer e interiorizar normas básicas para la convivencia en el uso de los espacios públicos.

Área de Educación Artística.

1. Producir obras propias de manera guiada.
2. Expresar de forma guiada ideas, sentimientos y emociones a través de manifestaciones artísticas sencillas.
3. Compartir los proyectos creativos, explicando el proceso y el resultado final obtenido.

Área de Educación Física.

1. Llevar a cabo proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo.
2. Adoptar decisiones en situaciones lúdicas, juegos y actividades deportivas.
3. Respetar las normas consensuadas en clase, así como las reglas de juego.
4. Desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación al participar en prácticas motrices variadas.

Área de Educación en valores cívicos y éticos.

1. Identificar y expresar emociones, afectos y deseos.
2. Promover y demostrar un modo de convivencia democrática, justa, inclusiva, respetuosa y pacífica.
3. Interactuar con otros adoptando, de forma motivada y autónoma, conductas cívicas y éticas orientadas por valores comunes.
4. Contribuir a generar una convivencia respetuosa, no sexista y comprometida con el logro de la igualdad y la corresponsabilidad efectivas.

Área de Lengua.

1. Participar en interacciones orales espontáneas, incorporando estrategias elementales de escucha activa y de cortesía lingüística.
2. Compartir oralmente la experiencia y disfrute por la lectura participando en comunidades lectoras de ámbito escolar.
3. Escuchar y leer textos orales y escritos de la literatura infantil.

Área de Matemáticas.

1. Describir rutinas y actividades sencillas de la vida cotidiana que se realicen paso a paso.
 2. Participar respetuosamente en el trabajo en equipo, estableciendo relaciones saludables basadas en el respeto, la igualdad y la resolución pacífica de conflictos.
 3. Aceptar la tarea y rol asignado en el trabajo en equipo, cumpliendo con las responsabilidades individuales y contribuyendo a la consecución de los objetivos del grupo.
-

Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto 157/2022.

Anexo D. Diario de evaluación. Registro de observaciones y reflexiones docentes.

Diario de observación: registro de reflexiones y observaciones	
Alumno:	
Curso:	
Fecha y hora:	
Sesión del proyecto:	
Actividad específica que se está desarrollando:	
Descripción e interpretación de lo observado:	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo E. Rúbrica de evaluación 1º tramo del proyecto. Educación Infantil.

Ítem / Escala	1	2	3	4	5
Expresión de emociones y experiencias	No expresa emociones ni identifica las de los demás, tampoco comparte ideas.	Expresa pocas emociones, pero le cuesta identificar las de los demás. Comparte pocas experiencias.	Expresa algunas emociones, identifica las de los demás con cierta dificultad y todavía le cuesta compartir ideas.	Expresa e identifica ciertas emociones y participa en la puesta en común de ideas y experiencias.	Expresa e identifica las emociones. Es capaz de poner en común sus ideas y experiencias.
Regulación emocional	No es capaz de regular sus emociones por sí mismo y requiere de ayuda docente, aunque tampoco la solicita.	No es capaz de regular sus emociones de forma autónoma, pero solicita ayuda.	Es capaz de regularse en ocasiones concretas.	Es capaz de regularse en la mayoría de ocasiones.	Regula sus emociones de manera autónoma ante situaciones de frustración o conflicto.
Conducta ante los cambios	Presenta miedo, rechazo persistente y ansiedad ante cambios asociados a la transición entre etapas.	Presenta rechazo por los cambios que no son de su interés.	Presenta una conducta adecuada ante los cambios asociados a la transición entre etapas, aunque a veces siente miedo y desconfianza.	Presenta una conducta adecuada ante los cambios.	Presenta una conducta adecuada ante los cambios, mostrando confianza en sí mismo e interés por avanzar.
Relación con sus iguales	No se relaciona con sus iguales, mostrando desinterés por interactuar con ellos.	No se relaciona con la totalidad de la clase, aunque sí con un grupo reducido de alumnos.	Se relaciona con la mayoría de la clase, aunque solo en ciertas situaciones.	Se relaciona con la mayoría de la clase.	Se relaciona con la totalidad del grupo.
Relación con otros grupos de edad	No se relaciona con otros grupos de alumnos, no tiene interés por interactuar.	Solo se relaciona con otros grupos de edad que le son conocidos.	Se relaciona con otros grupos de edad, aunque con ciertas dificultades.	Se relaciona con otros grupos de edad de manera adecuada.	Se relaciona con otros grupos de edad, mostrando seguridad e interés.
Participación en actividades y juegos	Se muestra desinteresado ante las tareas.	Se muestra pasivo en las tareas y le cuesta participar.	Se muestra participativo solo en las tareas que le interesan.	Participa en la mayoría de las tareas y actividades.	Participa en todas las actividades, mostrando interés.
Trabajo en equipo	No coopera en las actividades grupales.	Le cuesta trabajar en equipo y respetar las opiniones de los demás.	Trabaja bien en grupo, aunque en ocasiones le cuesta respetar las opiniones de los demás.	Trabaja bien en grupo, respetando las opiniones de los demás.	Trabaja bien en grupo, respeta las opiniones de los demás y se beneficia de la ayuda entre iguales.
Autonomía	No es capaz de realizar actividades de manera autónoma, por lo que requiere de ayuda constante.	Es dependiente en la mayoría de situaciones, por lo que requiere ayuda parcial para desenvolverse.	Presenta cierta autonomía en actividades o rutinas que le gustan o que tiene muy interiorizadas, pero no en las novedosas.	Presenta autonomía en la mayoría de actividades y rutinas, con ciertas dificultades en las tareas novedosas.	Presenta autonomía en la totalidad de las tareas y rutinas, ayudando incluso a los compañeros a realizarlas.

Rúbrica de evaluación 2º tramo del proyecto. Educación Primaria.

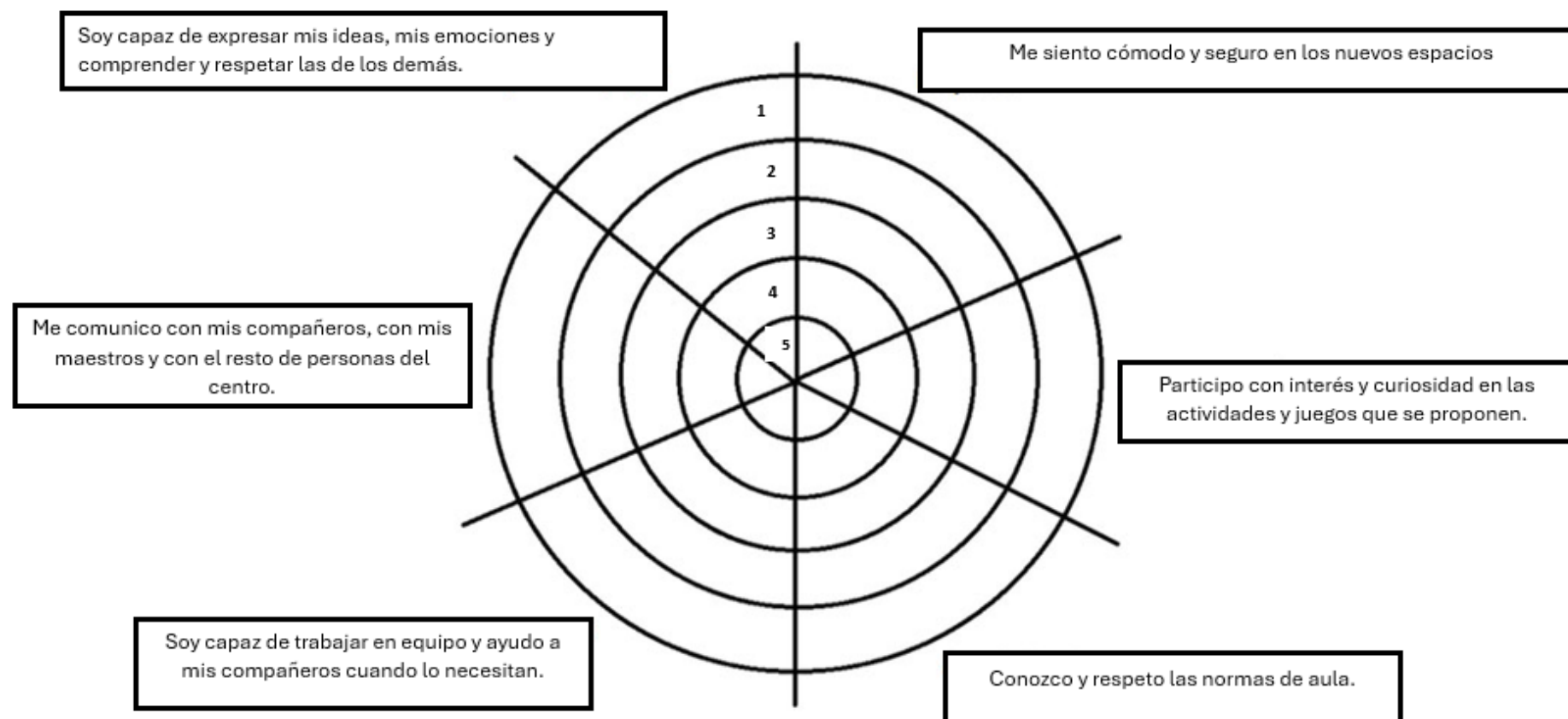
Ítem Escala	1	2	3	4	5
Seguridad en los espacios	No muestra seguridad ni confianza al desenvolverse por el nuevo espacio.	Muestra poca seguridad y confianza al permanecer en el nuevo espacio.	Muestra en ciertas ocasiones seguridad y confianza en el aula, pero no en nuevos espacios comunes.	Muestra seguridad y confianza en el uso del aula y en el resto de espacios.	Muestra seguridad y confianza plena en su estancia en el aula y en el resto de espacios.
Expresión de emociones y experiencias	No expresa emociones ni identifica las de los demás, tampoco comparte ideas ni experiencias.	Expresa pocas emociones, pero le cuesta identificar las de los demás. Comparte pocas experiencias e ideas.	Expresa algunas emociones, identifica las de los demás con cierta dificultad y todavía le cuesta compartir ideas y experiencias.	Expresa e identifica ciertas emociones y participa en la puesta en común de ideas y experiencias.	Expresa e identifica adecuadamente las emociones. Es capaz de poner en común sus ideas y experiencias.
Comunicación	No se comunica de forma clara.	Se comunica con dificultad.	Se comunica de forma clara en ocasiones limitadas.	Se comunica de forma clara en la mayoría de las ocasiones.	Se comunica adecuadamente siempre.
Participación en las tareas y en las situaciones de juego	No muestra interés ni participa en las actividades que se llevan a cabo en el proyecto.	Muestra poco interés y le cuesta participar en las actividades del proyecto.	Muestra cierto interés por actividades concretas y participa solo en aquellas que son de su agrado.	Muestra interés por las actividades y participa en ciertas tareas.	Muestra interés y participa siempre en las actividades del proyecto.
Convivencia	No respeta las normas de aula, dificultando la convivencia.	Le cuesta respetar ciertas normas de aula, generando en ocasiones malestar.	Respeto las normas de aula.	Respeto las normas de aula y busca que otros las respeten.	Respeto las normas de aula, busca que otros las respeten y promueve un modelo de convivencia justo y democrático.
Trabajo cooperativo	No coopera en las actividades grupales.	Le cuesta trabajar en equipo y respetar las opiniones de los demás.	Trabaja bien en grupo, aunque en ocasiones le cuesta respetar las opiniones de los demás.	Trabaja bien en grupo, respetando las opiniones de los demás.	Trabaja bien en grupo, respeta las opiniones de los demás y se beneficia de la ayuda entre iguales.
Interacción con sus compañeros	No interactúa con sus compañeros.	Interactúa con pocos de sus compañeros y solo en ocasiones puntuales.	Interactúa con la mayoría de sus compañeros, pero en limitadas ocasiones.	Interactúa con la mayoría de sus compañeros en gran parte de las ocasiones.	Interactúa con la totalidad del alumnado del aula en todas las situaciones en que se requiere.
Interacción con los docentes	No interactúa con los docentes.	Interactúa con ciertos docentes en ocasiones concretas.	Interactúa con los docentes solo cuando necesita algo.	Interactúa con los docentes en la mayoría de situaciones.	Interactúa siempre con los docentes de manera clara.

Rúbrica de evaluación específica para evaluar al alumnado TEA.

Ítem / Escala	1	2	3	4	5
Comunicación	Muestra grandes dificultades para comunicarse, incluso con apoyos visuales.	Muestra dificultades para expresarse, aunque se está iniciando en el uso de pictogramas.	Se comunica con apoyos visuales, pero de forma limitada.	Utiliza apoyos visuales con cierta eficacia para expresar sus necesidades.	Se comunica con eficacia mediante apoyos visuales o habla funcional.
Regulación emocional	No es capaz de regular sus emociones por sí mismo y requiere de ayuda docente, aunque tampoco la solicita.	No es capaz de regular sus emociones de forma autónoma, pero solicita ayuda.	Es capaz de regularse en ocasiones concretas.	Es capaz de regularse en la mayoría de ocasiones.	Regula sus emociones de manera autónoma ante situaciones de frustración o conflicto.
Conducta ante los cambios	Presenta miedo, rechazo persistente y ansiedad ante cambios asociados a la transición entre etapas.	Presenta rechazo por los cambios que no son de su interés.	Presenta una conducta adecuada ante los cambios asociados a la transición entre etapas, aunque a veces siente miedo y desconfianza.	Presenta una conducta adecuada ante los cambios.	Presenta una conducta adecuada ante los cambios, mostrando confianza en sí mismo e interés por avanzar.
Interacción social	Evita la interacción con iguales y adultos. No responde a intentos comunicativos.	Responde ocasionalmente a los intentos de interacción, pero no los inicia.	Inicia o mantiene interacciones básicas con apoyo, pero con grupos reducidos de personas (y conocidas).	Inicia o mantiene interacciones básicas con apoyos con sus iguales y adultos.	Interactúa con iguales y adultos, con o sin apoyo.
Adaptación al nuevo funcionamiento	Presenta gran desorientación frente a cambios de espacio, rutinas o personal.	Muestra dificultades para ubicarse en el nuevo espacio.	Presenta ciertas dificultades para orientarse en el nuevo espacio, aunque con apoyos es capaz de entender rutinas y cambios.	Es capaz de adaptarse si se utilizan apoyos visuales o anticipaciones.	Se muestra seguro/a y autónomo/a en los espacios y rutinas, con mínimas ayudas.
Participación en actividades y juegos	Se muestra desinteresado ante las tareas.	Se muestra pasivo en las tareas y le cuesta participar.	Se muestra participativo solo en las tareas que le interesan.	Participa en la mayoría de las tareas y actividades.	Participa en todas las actividades, mostrando interés.
Trabajo en equipo	No coopera en las actividades grupales.	Le cuesta trabajar en equipo y respetar las opiniones de los demás.	Trabaja bien en grupo, aunque en ocasiones le cuesta respetar las opiniones de los demás.	Trabaja bien en grupo, respetando las opiniones de los demás.	Trabaja bien en grupo, respeta las opiniones de los demás y se beneficia de la ayuda entre iguales.
Autonomía	Requiere ayuda continua, incluso para tareas básicas.	Requiere ayuda continua, sobre todo en tareas académicas y novedosas.	Realiza algunas tareas de forma autónoma, con supervisión.	Muestra autonomía en tareas básicas y algunas académicas, con apoyo.	Es autónomo/a en actividades escolares y de autocuidado, dentro de su nivel madurativo.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo F. Técnica de la diana como herramienta de autoevaluación.



Fuente: Elaboración propia.

Anexo G. Autoevaluación docente. Escala de valoración del proceso educativo dirigida al profesorado (Guía Acadi).

Ítem	1	2	3	4	5
Existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno.					
Utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos.					
Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades, así como a los alumnos brillantes.					
Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea.					
Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje.					
Las programaciones y unidades didácticas tienen muy presente la diversidad de alumnos a la hora de aprender.					
La programación de actividades de enseñanza-aprendizaje favorece la graduación de los contenidos.					
Planificación 'accesible' (para todos) de las clases.					
Los criterios para la elaboración de los horarios y para la adscripción a grupo-clase, son públicos, consensuados y conocidos por todos.					
El trabajo 'de apoyo' es colaborativo, se refuerza por diversos medios y está coordinado.					
Conocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos y contenidos curriculares, en los cuales proponen actividades.					
Implicación consciente de los alumnos en su proceso de aprendizaje.					
Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo.					
Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y desarrollan procesos de 'aprender a aprender'.					
Obtención de información por medio de fuentes diversas.					
Aplicación efectiva de la evaluación continua.					
Programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías.					
Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos.					
Conocimiento y utilización de los recursos disponibles de la comunidad.					
Implicación de la comunidad en el centro y viceversa.					
Implicación de la comunidad educativa en el propio centro.					

Fuente: Guía Acadi: Escala de valoración del proceso educativo dirigida al profesorado, en Arnaiz Sánchez, P., y Guirao Lavela, J. M. (2015).

Autoevaluación docente. Rúbrica para evaluar el abordaje de la transición educativa.

Ítem	1	2	3	4	5
Escala					
Gestión curricular					
Planificación de los objetivos considerando las capacidades y habilidades del nivel anterior y próximo.					
Implementación de experiencias de aprendizaje activas, cooperativas e inclusivas.					
Evaluación acorde a los objetivos establecidos y mediante instrumentos adaptados al nivel madurativo del alumnado.					
Vínculo con las familias					
Información sobre el proceso de transición mediante reuniones periódicas.					
Escucha bidireccional entre docente y familia.					
Incorporación de los aportes de la familia para fortalecer el proceso.					
Interacciones pedagógicas					
Promoción de la confianza, pertenencia y manejo emocional mediante la propuesta de actividades.					
Implementación de experiencias que incentivan la autonomía, la creatividad y la exploración.					
Desarrollo de la expresión oral y la comunicación entre iguales y con los docentes.					
Ambientes propicios para el aprendizaje					
Organización de ambientes flexibles y lúdicos.					
Creación de situaciones que generan situaciones variadas, pertinentes a los diferentes ritmos y necesidades.					
Bienestar integral					
Promoción del buen trato basado en interacciones respetuosas y afectuosas.					
Implementación de estrategias que fortalecen la convivencia.					
Colaboración inter-niveles					
Coordinación y cooperación con docentes del mismo nivel educativo.					
Coordinación y cooperación con docentes de otros niveles educativos.					
Coordinación y cooperación con docentes especialistas involucrados.					
Adaptación pedagógica					
Ajuste de estrategias y materiales según las necesidades del grupo en transición.					
Incorporación de material específico para el alumnado TEA.					

Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento de Apoyo para la Transición Escolar (MINEDUC, 2020).