A EDUCACIÓN EMOCIONAL EN ALUMNADO CON TEA

MANUAL DE AXUDA PARA OS CENTROS EDUCATIVOS

XUNTA DE GALICIA

Xacobeo 2027

XUNTA
DE GALICIA

1. INTRODUCIÓN 2

2. COÑECENDO AO NOSO ALUMNADO 3
2.1. Criterios de diagnóstico para o autismo 3
2.2. Teorías psicolóxicas 4

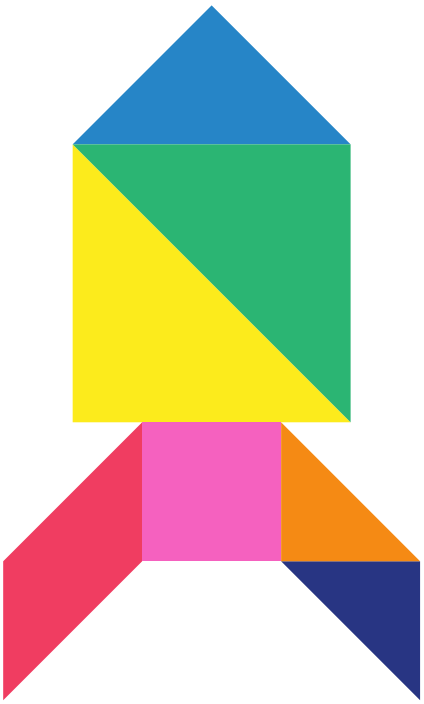
3. IMPLICACIÓNS EDUCATIVAS 5
3.1. Para o centro 5
Consideracións xerais 5
Proceso de acollida 6
3.2. Para a aula 7
Chegada á aula 7
Programación da aula 8
Estratexias metodolóxicas xerais 10
TEACCH 10
Outras estratexias didácticas 12
3.3. Patio e tempo de lecer 13
Deseño de espazos inclusivos no tempo de lecer 14
Metodoloxía do xogo 14
Relacións sociais durante o tempo de lecer 15
3.4. Outras situacións (biblioteca, comedor, outras actividades) 16
3.5. Familias 17

4. VULNERABILIDADE DO ALUMNADO CON TEA 20

5. FALSOS MITOS 21

6. GLOSARIO 23

7. PARA SABER MÁIS 26



1. INTRODUCIÓN

Nos últimos anos obsérvase unha crecente sensibilidade e interese por coñecer e comprender mellor as necesidades do alumnado con TEA nos centros educativos. Esta realidade supón unha oportunidade para avanzar cara modelos educativos máis inclusivos, conscientes e enriquecedores, impulsando a reflexión e a mellora continua das prácticas docentes.

Neste marco, a presente guía nace como un recurso de apoio dirixido á comunidade educativa, co propósito de acompañar e orientar na creación de contornas que favorezan a participación, o desenvolvemento integral e o benestar emocional do alumnado con TEA. Este último constitúe un elemento clave para a aprendizaxe, a inclusión e a convivencia, polo que debe situarse no centro da acción educativa.

A súa finalidade é contribuír á construción de contextos educativos accesibles, estruturados e inclusivos desde o inicio, integrados nas dinámicas habituais dos centros, garantindo que todo o alumnado poida sentirse seguro, comprendido e valorado.

Así mesmo, ponse o foco na importancia de deseñar prácticas educativas que beneficien non só ao alumnado con TEA, senón ao conxunto do alumnado, promovendo unha convivencia positiva, o respecto á diversidade e o compromiso compartido de todas as persoas implicadas no proceso educativo.

Na súa elaboración tivéronse en conta as normativas vixentes no ámbito da atención á diversidade, así como enfoques pedagóxicos que sitúan o benestar emocional e a inclusión como eixos fundamentais da acción educativa.

2. COÑECENDO AO NOSO ALUMNADO

O trastorno do espectro autista (TEA) experimentou diferentes definicións ao longo do tempo na súa clasificación nosográfica. Desde a aparición do termo "autismo" ata a actualidade, as descricións do comportamento das persoas con TEA deron lugar a diversas clasificacións e a numerosos debates no ámbito da saúde mental. Estas reflexións contribuíron á evolución do concepto ata a súa consideración actual como un trastorno do neurodesenvolvemento.

Na clasificación vixente do DSM-5, o TEA inclúese dentro dos trastornos do neurodesenvolvemento, integrando categorías que anteriormente se diferenciaban, como o trastorno autista, a síndrome de Asperger, o trastorno desintegrativo infantil e os trastornos xeneralizados do desenvolvemento non especificados.

Malia compartir o diagnóstico, cada persoa con TEA é única e presenta características propias, así como diferentes capacidades, necesidades, intereses e potencialidades.

2.1. Criterios de diagnóstico para o autismo

Segundo o DSM-5, o diagnóstico de TEA baséase na presenza de dous grandes bloques de características:

A. Déficits persistentes na comunicación e interacción social en múltiples contextos, na actualidade ou no pasado, manifestados do seguinte xeito:

   1. Déficits na reciprocidade socioemocional.
   2. Déficits nas condutas de comunicación non verbal utilizadas para as interaccións sociais.
   3. Déficits no desenvolvemento, establecemento e comprensión das relacións.

B. Repertorio de comportamentos, intereses ou actividades restrinxidos e repetitivos, manifestando polo menos dous dos seguintes criterios, na actualidade ou no pasado:

   1. Movementos motores, uso de obxectos ou vocalización estereotipados ou repetitivos.
   2. Insistencia na monotonía, apego inflexible á rutina ou patróns rituais de comportamentos verbais ou non verbais.
   3. Intereses moi restrinxidos e fixos cun grao anormal de intensidade e foco.
   4. Reacción inusual ante estímulos sensoriais ou interese inusual polos aspectos sensoriais da contorna.

C. Os síntomas deben estar presentes desde un período temperá de desenvolvemento (aínda que poden non manifestarse plenamente ata que as capacidades limitadas xa non lles permiten responder ás demandas sociais, ou poden ser enmascarados máis tarde por estratexias aprendidas).

D. Os síntomas representan deficiencias importantes desde o punto de vista clínico no ámbito social, profesional ou incluso noutros ámbitos de funcionamento.

E. A discapacidade intelectual (trastorno do desenvolvemento intelectual) ou o atraso xeral do desenvolvemento non xustifican mellor estes trastornos.

O DSM-5 establece unha clasificación da gravidade dos síntomas, sendo o grao 1 "necesita axuda", o grao 2 "necesita axuda notable" e o grao 3 "necesita axuda moi notable".

2.2. Teorías psicolóxicas

Desde mediados do século XX, diferentes investigadores e investigadoras propuxeron teorías explicativas que contribúen á comprensión do autismo.

Entre as máis relevantes destacan:

- A teoría da mente (Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1985), que explica as dificultades para comprender os estados mentais alleos.
- A teoría da coherencia central (Frith e Happé, 1994), que describe unha tendencia ao procesamento da información centrado nos detalles.
- A teoría das funcións executivas (Ozonoff, Pennington e Rogers, 1991), que explica as dificultades na planificación, organización e control da conduta.

Estas teorías describen características que tamén poden aparecer en persoas sen TEA, pero que no alumnado con autismo adoitan manifestarse de maneira máis intensa e combinada.

No ámbito educativo, este coñecemento debe servir para analizar as prácticas docentes e identificar posibles barreiras á aprendizaxe e á participación. A partir desta análise, será posible determinar estratexias, recursos e ferramentas que favorezan a presenza, participación e aprendizaxe de todo o alumnado.

3. IMPLICACIÓNS EDUCATIVAS

A educación inclusiva parte da convicción de que a educación é un dereito fundamental do alumnado e debe ser un obxectivo a acadar por parte dos centros escolares. Cómpre polo tanto asegurar a súa participación plena na vida escolar como un elemento importante na construción de comunidades educativas equitativas e respectuosas. Para abordar esta tarefa é preciso traballar na eliminación de barreiras, no fomento da participación activa e asegurar o benestar emocional de todo o alumnado, con especial atención a aqueles que presenten necesidades específicas como o trastorno do espectro do autismo (TEA).

A intervención educativa co alumnado con TEA ten que darse dentro dun clima afectivo positivo, con relacións baseadas na reciprocidade, e partindo sempre do alumnado, das súas características, potencialidades e necesidades como parte dunha estratexia proactiva para o seu benestar emocional. Estas medidas van encamiñadas a acadar o desenvolvemento integral do noso alumnado.

3.1. Para o centro

Consideracións xerais

Tendo en conta que o centro debe desenvolver unha cultura de centro inclusiva recoméndase:

- Seguir as indicacións recollidas no Protocolo de tratamento educativo de alumnado con trastorno do espectro do autismo (TEA).
- Revisar e actualizar de forma colexiada a documentación do centro (PE, PXAD, Plan de Convivencia...) desde unha perspectiva inclusiva.
- Analizar as necesidades de formación do persoal docente en relación á atención educativa do alumnado con TEA. En función desta análise, solicitar as actuacións formativas específicas que desenvolva a administración educativa (grupos de traballo, seminarios PFPP, cursos...).
- Sinalizar os espazos do centro seguindo as recomendacións do Manual de Identidade Corporativa para Centros Educativos publicado pola Xunta de Galicia.
- Fomentar a coordinación docente para a atención á diversidade.
- Promover a colaboración centro-familia.
- Planificar coidadosamente a acollida do alumnado con TEA.
- Impulsar a colaboración con outros organismos e institucións, que participan na atención do alumnado con TEA.

Proceso de acollida

En relación coa familia:

- Transmitir desde o primeiro contacto unha sensación de seguridade, confianza e acompañamento, atendendo ás necesidades emocionais da familia ante o inicio dunha nova etapa educativa.
- Iniciar o proceso de acollida xa no momento da admisión, garantindo unha comunicación clara, próxima e accesible sobre o funcionamento do centro e os pasos a seguir.
- Informar á familia da posibilidade de realizar unha incorporación progresiva do seu fillo ou filla, especialmente nas primeiras etapas, co fin de favorecer unha adaptación respectuosa, positiva e axustada ao seu ritmo.
- Facilitar que, antes do inicio do curso, o alumnado poida achegarse ao centro xunto coa súa familia para coñecer os espazos, percorridos e rutinas básicas, contribuíndo así a unha maior familiarización co novo contexto.
- Ofrecer a posibilidade de manter encontros previos co centro educativo, de maneira que a familia e o alumnado poidan coñecer ao futuro profesorado e resolver dúbidas, favorecendo unha transición máis tranquila e acompañada.

En relación co profesorado

- Contactar co centro de procedencia e revisión do expediente do alumnado, por parte da xefatura do DO (primeiros intercambios en maio-xuño).
- Recoller toda a información dispoñible (sanitaria, escolarizacións previas, medidas de atención á diversidade recibidas, estratexias metodolóxicas e organizativas que funcionaron ou non, terapias ás que asiste, autonomía, comunicación...), a través da primeira entrevista coa familia e outros aspectos clave para poder realizar os axustes necesarios con antelación: desafíos sensoriais do alumnado, fortalezas, etc.
- Sinalizar as distintas zonas da aula con pictogramas que inclúan debaixo da imaxe o nome do lugar en letra maiúscula. Evitar que a aula estea saturada de estímulos que supoñan unha carga sensorial para o alumno/a, retirar o que non sexa estritamente necesario.
- Informar á persoa titora das características/necesidades do alumnado previa chegada ao centro. Facer un breve resumo que describa as fortalezas, debilidades, desafíos sensoriais, reforzadores favoritos da persoa con TEA... a modo de "guía rápida" que permita unha primeira aproximación nos días iniciais.
- Facer unha historia social con fotos do percorrido que vai facer para que poida ser revisada durante o verán e nas semanas e días previos ao comezo das clases.

Alumnado. Primeiros días

- As entradas e saídas no centro poden ser momentos especialmente difíciles para o alumnado con TEA, por mor do ruído, a acumulación de xente, a falta de estrutura, etc. Coñecer con antelación se pode existir algunha reacción ante o alboroto, a proximidade dos demais, a proximidade física ou outros estímulos, xa que é necesario para realizar os axustes pertinentes neste senso (emprego de cascos de cancelación, manter o espazo entre iguais...).
- Elaboración de información visual personalizada e adaptada ás características do alumnado.
- Evitar que o alumnado chegue con moita antelación ao centro para que ese momento de espera non provoque comportamentos desaxustados.
- Sinalizar cunha marca visual no chan, o lugar exacto no que se ten que situar, para que isto lle aporte seguridade.
- Transmitir seguridade. Neste sentido, é importante establecer unha relación positiva co alumnado, favorecendo interaccións agradables e de confianza, e evitando dirixirse a este unicamente para dar instrucións ou corrixir condutas.
- Resulta fundamental observar ao neno ou á nena durante os primeiros días, atendendo a aspectos como os seus intereses, aquilo que lle resulta molesto, a súa forma de relación e o tipo de xogo que desenvolve. Esta observación permitirá recoller información relevante para a elaboración dun Plan de Intervención Individual, co obxectivo de axustar a intervención ás súas necesidades e favorecer o seu éxito educativo.

3.2. Para a aula

A inclusión do alumnado con TEA na aula require dunha planificación coidadosa que asegure a súa participación no proceso educativo e o seu benestar emocional. Aquí abórdanse algunhas estratexias que poden favorecer a súa integración. O obxectivo é crear un ambiente estruturado e accesible de acordo coas necesidades individuais do alumnado, de forma que se fomente a súa autonomía, comunicación e implicación activa no grupo.

Chegada á aula

1. Coñecer ao alumnado e establecer un vínculo afectivo
   - Identificar fortalezas, intereses, características sensoriais, necesidades de comunicación e organizativas, dificultades, entre outros aspectos.
   - Recoller esta e outra información que se considere valiosa para elaborar un programa de intervención personalizado.
2. Elaborar un Plan de Intervención Individual
   - Deseño de intervencións que reduzan a ansiedade e a confusión.
   - Prevención da aparición de condutas desadaptadas.
   - Establecer obxectivos claros, realistas e avaliables.
   - Valorar a necesidade dunha avaliación psicopedagóxica.

3. Elementos clave para o deseño do Plan

- Adaptación á contorna, as tarefas, os estímulos...
- Axuste da metodoloxía, os espazos e o tempo.
- Traballo coordinado (titoría, profesorado PT e AL, profesorado titor e orientación).
- Adaptación da práctica educativa ás distintas formas de entender, pensar e aprender do alumnado con TEA.

Programación de aula

Unha vez levadas a cabo as actuacións suxeridas no punto anterior, relativas á coordinación, á comunicación, á revisión da documentación do centro e á implicación das familias e doutros axentes externos, chega o momento de que cada persoa docente leve á súa aula propostas que incidan na equidade.

Enténdese esta equidade como a garantía de igualdade de oportunidades para todas as persoas que forman parte do grupo-clase.

A programación da aula debe atender a todo o alumnado desde o inicio, co obxectivo de garantir, mediante os axustes razoables necesarios, o cumprimento dos requisitos de accesibilidade para todas as persoas.

Para iso, resulta imprescindible realizar unha análise detallada das posibles barreiras ambientais, metodolóxicas e emocionais que poidan interferir no benestar do alumnado, co fin de identificalas e traballar para a súa eliminación.

Cando o alumnado con TEA se sente parte do grupo —porque comparte, xoga, participa nun equipo, se sente valorado e aprende— increméntanse significativamente as posibilidades de acadar un adecuado benestar emocional.

Por iso, na escola todo conta: contan as miradas, os espazos, as tarefas, os xogos e tamén os pequenos xestos que constrúen o día a día.

O **Deseño Universal para a Aprendizaxe (DUA)** contempla tres principios como garantes da accesibilidade: a representación, a expresión e a implicación. Se nos achegamos ao grupo clase baixo o amparo deste marco pedagóxico e atendendo en particular (polo tema que nos ocupa) ás características do alumnado con TEA (recollidas nesta guía), o equipo docente contará con indicadores necesarios para o deseño e posta en práctica dun programa inclusivo e de calidade.

Achegamos algúns exemplos para cada un destes principios:

1. Representación

- Diferentes opcións para percibir a información (formatos flexibles, audicións, visualizacións...).
- Múltiples opcións para entender a linguaxe (inserir imaxes, obxectos reais, listado de palabras clave, conexión entre ideas principais...).
- Distintas opcións para a comprensión (conceptos previos, información progresiva, esquemas, organizadores gráficos, documentais, historias, contos, teatro, *role-playing*...).

2. Expresión

- Múltiples opcións para a comunicación (debuxos, textos, música, movemento, ferramentas web...).
- Ferramentas para a construción e a composición (comunicadores dinámicos, correctores ortográficos, calculadoras, materiais virtuais, materiais manipulativos...).
- Apoios graduados para a práctica e a execución (profesorado de apoio que se vai retirando segundo vaia adquirindo maior autonomía, exemplos de solucións variadas, *feedback* diverso...).
- Opcións para as funcións executivas (establecemento axeitado de metas, apoio na planificación e definición de estratexias, facilitar a xestión da información e recursos, aumentar a capacidade para autovalorar os progresos...).

3. Implicación

- Opcións para captar o interese (posibilidades de elección autónoma, propostas de relevancia e valor persoal, clima de apoio e seguridade...).
- Opcións para manter o esforzo e a perseveranza (xestión do tempo, dividir metas en obxectivos a curto prazo, involucrar o alumnado na avaliación dos avances, exixencias de diferente natureza con niveis de dificultade variados para completar unha tarefa con variedade de propostas e recursos...).
- Opcións para a autorregulación (pautas, listas, rúbricas de autorregulación, frecuencia de tempos para a auto reflexión, apoios para o establecemento de metas persoais e de grupo realistas, habilidades para afrontar situacións conflitivas, habilidades para a autoavaliación...).

Todos estes principios deben concibirse para todo o alumnado e, de maneira especial, para o alumnado con TEA.

Ao abeiro da normativa de referencia recoméndanse diversas propostas metodolóxicas, como a aprendizaxe cooperativa, as propostas multinivel, a aprendizaxe-servizo ou as prácticas restaurativas, que resultan especialmente axeitadas para o desenvolvemento de programas de aula orientados á equidade e á accesibilidade universal.

Estratexias metodolóxicas xerais

- Ambiente estruturado, predicible e fixo.
- Organización do espazo en áreas diferenciadas.
- Apoios visuais continuos.
- Organización e anticipación temporal.
- Eliminación de elementos distractores.
- Colocación do alumnado na aula.
- Ter en conta as diferentes hiper/hiposensibilidades do alumnado con TEA.
- Uso dunha linguaxe clara, concreta, precisa, sen uso de dobres sentidos...
- Apoio constante do profesorado e do alumnado.
- Uso de técnicas cooperativas e colaborativas.
- Establecer tempos de traballo independente.
- Organización clara e estruturación do traballo.
- Descomposición das tarefas en partes.

TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped CHildren*)

Amplo conxunto de estratexias que supuxo un cambio de mirada cara ao autismo.

- Ao falar do sistema TEACCH falamos dun sistema de ensinanza que fai fincapé na organización espazo-temporal xunto cos apoios visuais como aspectos clave para a intervención co alumnado con TEA.
- É un programa de Carolina do Norte destinado a persoas con TEA. Este programa foi fundado en 1966 por Eric Schopler e outros. O sistema adáptase a todas as persoas con TEA de todas as idades e de todos os niveis de desenvolvemento.
- A ensinanza estruturada do programa TEACCH está deseñada para abordar as principais diferenzas neurolóxicas que se dan no TEA. Aborda necesidades relativas á comunicación e á linguaxe ademais de aspectos como a atención, memoria, habilidades sociais e hipo/hiper sensibilidade.
- A ensinanza estruturada é un sistema de organizar a aula e facer que os procesos e estilos de ensinanza estean orientados ao TEA.
- Trátase dun sistema de programas educativos estruturados que teñen en conta as habilidades, dificultades e intereses do alumnado con TEA.
- Ponse especial énfase na comprensión e na satisfacción das necesidades individuais.

Obxectivos:

- Reducir a confusión e a ansiedade co que se potencia a aparición e persistencia de condutas adaptadas.
- Optimizar o proceso de aprendizaxe a través de axudas necesarias.

Existen catro compoñentes da ensinanza estruturada que se incorporan a calquera programa educativo:

1. Estruturación física e organización da aula

- Permite que sexa clara, accesible, manexable e interesante; proporcionando ao alumnado con TEA autonomía, reducindo desta maneira a súa ansiedade e posibles distraccións, fomentando un traballo máis coherente e efectivo.
- Establécense determinadas áreas para cada actividade, establecendo límites físicos claros.
- Debemos minimizar distractores visuais e auditivos.
- Os materiais deben ser accesibles.
- As diferentes áreas serán: zona de traballo un a un (traballo independente), zona de xogo, zona da merenda, hixiene e vestido, asemblea...

2. Estruturación temporal/horarios

- Usaremos diferentes tipos de axendas e horarios (diarios, semanais...), podendo apoiarnos en obxectos, fotos, debuxos, pictogramas, palabras...
- Empregaranse apoios para establecer tempos como reloxos de area, cronómetros, adaptacións nos reloxos ordinarios, apps...
- Ofrece ao alumno previsión, claridade e organización, o cal dará lugar a condutas máis tranquilas e colaboradoras porque o alumnado comprende exactamente o que se supón que ten que facer.
- Reducen a ansiedade.
- Axudan a anticipar e a flexibilizar as súas condutas.
- Facilitan as transicións.
- Favorecen a independencia.

3. Sistemas de traballo individuais

- Axúdanlles xunto aos horarios a organizar cada actividade específica, con eles aprenden a traballar sen supervisión directa da persoa adulta.
- Os sistemas de traballo individuais comunican catro tipos de información ao alumnado con TEA:

- Que traballo teñen que facer.
- Canto traballo teñen que facer.
- Canto falta e cando rematou.
- Que sucederá unha vez finalizado o traballo.

» Axudan a organizar determinadas actividades; fan que o concepto de "rematado" sexa algo concreto e cheo de significado, comprender ese concepto proporciona ao alumnado con TEA menor ansiedade.

Deben representarse visualmente segundo o nivel do alumnado con obxectos, fotografías, imaxes, debuxos, pictogramas, palabras... Existen diferentes tipos:

» Esquerda-dereita, con recipiente de rematado, e de arriba a abaixo.

» Tarefas de clasificación, facer parellas...

» Traballos manipulativos.

» Traballos de escritura...

» O traballo por bandexas: A estruturación de traballo por bandexas permite saber ao alumnado con TEA canto traballo ten que facer, xa que se colocan na bandexa o número exacto de pezas que debe colocar, das cores cos que debe pintar... Tamén lle permite saber cando remata o traballo, gardando o material na caixa de rematado que é de cor vermella.

4. Estrutura e informacións visuais

» Cada tarefa debe estar organizada e estruturada visualmente para reducir ao mínimo a ansiedade, ao dar importancia á claridade, á comprensión e aos intereses.

» Hai tres compoñentes nos materiais que resultan vitais para conseguir resultados positivos:

- Claridade visual: cada zona dunha cor, marcar fisicamente unha zona, subliñar, destacar o importante...
- Organización visual: distribución e estabilidade dos materiais, dividir espazos grandes en partes pequenas, separar os materiais en caixas...
- Instrucións visuais: axudan á comprensión e á flexibilización, debemos secuenciar os pasos visualmente.

Outras estratexias didácticas

» **Aprendizaxe sen erro: que o alumnado teña éxito na execución do traballo.**

- Levar a cabo actividades que estean dentro da competencia do alumno.
- Procurar que o alumnado non se equivoque e se se dan erros non prestar atención aos mesmos.
- Manter a motivación do neno mediante reforzadores poderosos.

- **Encadeamento cara atrás**: consiste en descompor a secuencia dunha determinada aprendizaxe en obxectivos moi delimitados, proporcionando inicialmente unha axuda total para realizar unha conduta complexa e ir desvanecendo progresivamente as axudas até a súa consecución.
- **Ensino incidental**: partir da iniciativa do alumnado, tanto no que respecta ao espazo como ao contido. A persoa adulta debe estar atenta e aproveitalo, reforzando de maneira natural as respostas axeitadas.
- **Resposta consistente**: estar atentos para atribuír funcionalidade a calquera conduta comunicativa verbal ou xestual (miradas, ou coller á persoa adulta da man porque quere algo, achegarse a un obxecto e miralo...). Aínda que non sexan intencionais, debemos facelas funcionais dándolles sentido.
- **Favorecer a función comunicativa de petición**: manipular obxectos ou situacións que faciliten con maior probabilidade estas condutas. Colocar obxectos fóra do seu alcance, achegar obxectos e cando tente estender o brazo ou o sinale nomeámolo e reforzamos a conduta.
- **Axeitado estilo comunicativo**: ser claros, expresar sen ambigüidade que esperamos que faga o alumnado nese momento e ser concretos no que dicimos (evitar expresións que se presten a varias interpretacións).
  - Utilizar frases sinxelas, non usar oracións subordinadas nin expresións con dobre sentido.
  - Non facer bromas que sexan difíciles de entender para o alumnado nin utilizar expresións irónicas ou sarcásticas.
- **Utilizar apoios visuais**: debuxos, fotografías, cartóns, pictogramas...

3.3. Patio e tempo de lecer

Este alumnado pode presentar dificultades na interacción cos seus iguais debido á súa tendencia á interpretación literal da linguaxe e ás limitacións na comprensión da linguaxe pragmática, da comunicación non verbal e do contexto social. Estas dificultades poden favorecer situacións de illamento.

Ademais, os ambientes ruidosos e con elevada carga de estímulos poden provocar sobrecarga sensorial, o que pode derivar nun incremento das estereotipias como forma de autorregulación.

Por outra banda, a flexibilidade e o esforzo cognitivo que esixen os xogos grupais ou libres poden resultar esgotadores. A presenza de regras implícitas ou os cambios nas dinámicas de xogo poden xerar inseguridade e estrés.

Todas estas características fan necesario proporcionar guía e apoio, co fin de facilitar a participación do alumnado con TEA e favorecer que poida gozar do tempo de lecer xunto cos seus iguais.

Para que o alumnado con TEA poida gozar plenamente dos tempos de lecer recoméndase:

- Sensibilizar a comunidade educativa sobre os desafíos aos que se enfronta o alumnado no tempo de lecer.
- Establecer rutinas claras do que se planifique para o tempo de lecer.
- Proporcionar ao alumnado instrucións claras sobre o que se espera del.
- Ofrecer apoios visuais (planos coas propostas, guías de xogos, normas...).
- Favorecer un espazo para que o alumnado poida expresar as súas preferencias e as súas preocupacións sobre as actividades propostas. Asegurarnos de recoller a información do noso alumnado autista, ben con charlas informais, ben con ferramentas visuais.

Deseño de espazos inclusivos no tempo de lecer

Crear áreas diversificadas, tendo en conta a etapa educativa, con diferentes opcións:

- Área de xogos activos (escalada, tobogáns, bambáns, xogos de equilibrio...).
- Área de disfraces ou espazos simbólicos e funcionais (casiña, cociña, coches).
- Área de xogos de mesa, de construción e quebracabezas.
- Área de exploración da natureza (caixa con lupas, prismáticos, recipientes de recolección).
- Área de calma e de relaxación onde se respecten as necesidades sensoriais do alumnado. Deberá ser un lugar afastado de ruídos, reservado, con xoguetes sensoriais, libros ou aqueles outros obxectos que sexan do seu interese.
- Obradoiros de arte estruturados aproveitando os intereses do noso alumnado autista.

Metodoloxía do xogo

Os xogos estruturados grupais que se propoñan deben ser accesibles para todo o alumnado, contando sempre cun apoio visual. As normas deben ser explicadas previamente e practicadas na aula para garantir a súa comprensión.

Recoméndase organizar grupos pequenos e dispoñer dunha persoa adulta facilitadora que asegure a correcta implementación do xogo e proporcione apoio durante o seu desenvolvemento. Estes xogos deben levarse a cabo nun contexto estruturado, pero ao mesmo tempo natural e funcional, favorecendo a interacción social espontánea.Ademais, é conveniente aproveitar as situacións de xogo no patio para fomentar e promover a participación e inclusión do alumnado con menor nivel de implicación.

Combinaranse diversas metodoloxías, adaptándonos ás demandas xerais de tempo e xogo, e as particularidades do alumnado con TEA:

- Crear rituais de ensinanza (establecendo a secuencia da rutina da actividade).
- Adestrar o xogo a través de *role-playing*, dramatización, previamente na aula.
- Intervir no contexto natural, aproveitando calquera situación de xogo que se estea a desenvolver entre o alumnado.
- Utilizar os intereses do alumnado. É esencial fomentar que participen dos xogos pero non obrigados.
- Empregar o moldeamento e o modelamento para facilitar a aprendizaxe.
- Usar apoios visuais tales como fichas de xogo e instrucións visuais, historias e guións sociais, chaveiros de xogos con pictogramas, carteis visuais de localización ou marcas con xices ou conos.
- Na comunicación utilizar sempre apoio visual, linguaxe oral sinxelo e xestos.
- Partir de xogos sinxelos, normas simplificadas e incrementar progresivamente a dificultade.
- Delimitar visualmente os espazos de xogo.

Relacións sociais no tempo de lecer

- O alumnado de educación infantil precisa dunha participación guiada no xogo, contando co apoio dunha persoa adulta facilitadora. É importante aproveitar calquera aproximación ou interese do alumnado con autismo para iniciar unha interacción lúdica na que se poida incluír a outro neno ou nena.
- O alumnado de educación primaria beneficiase de traballar na aula os seus intereses, procurando puntos en común entre iguais. É necesario favorecer a conciencia de grupo, o sentido da xustiza e a empatía, así como promover conversacións sobre o tempo de lecer: con quen o comparten e que actividades realizan. Por último, pódense establecer acordos a nivel de grupo-clase para fomentar o coidado de todos os seus membros e promover a inclusión de todo o alumnado en grupos baseados na afinidade e na empatía.
- O alumnado de educación secundaria obrigatoria beneficia de identificar intereses comúns e propoñer actividades arredor deles. Ademais, resulta recomendable establecer sistemas de apoio entre iguais, a través de alumnado que comparta intereses e mostre empatía, co fin de proporcionar unha rede afectiva e de seguridade.

3.4. Outras situacións (biblioteca, comedor, outras actividades...)

A organización de todas as actividades dentro dun centro educativo debe encadrarse nun marco de escola inclusiva, asegurando que o todo o alumnado poida participar de forma equitativa e enriquecedora. Este enfoque debe estenderse a todos os espazos do centro, non só á aula, senón tamén á biblioteca, ao comedor, ao patio e a outros contextos educativos, entendéndoos como oportunidades clave para a aprendizaxe e a socialización.

O centro debe garantir espazos de participación activa e colaboración para todo o alumnado, potenciando as fortalezas individuais nun clima de respecto e valoración da diversidade. Así mesmo, é fundamental promover a inclusión en todos os momentos da vida escolar, favorecendo interaccións significativas tamén nos tempos non lectivos.

Para acadar este obxectivo, poderían considerarse as seguintes propostas:

- Establecer un sinal acústico que indique o final das clases de forma respectuosa co procesamento da información sensorial da comunidade educativa. Deste xeito atenderase ao déficit ou exceso de sensibilidade que o noso alumnado pode presentar ante determinados sons e que lles impediría seguir coa súa actividade normal.
- Anticipar de forma visual todas as actividades (festivais, conmemoracións, saídas, etc) que se van levar a cabo no centro educativo. Presentar a actividade con esquemas apoiados con imaxes ou pictogramas, informando do día no que se vai realizar e dando instrucións claras, por escrito, do que se espera do alumnado (guións sociais e historias sociais).
- Na biblioteca proporcionar guións claros con apoios visuais para clarificar ao alumnado os distintos procedementos. Ademais debemos asegurarnos de que todos os materiais están sinalizados con pictogramas para facer máis accesible a súa localización.
- No comedor resultaría especialmente importante coidar o nivel de ruído e, nos casos en que sexa preciso, poderían proporcionarse ao alumnado cascos ou tapóns illantes. Ademais, sería recomendable facilitar descansos sensoriais fóra deste espazo. Do mesmo xeito, podería favorecerse a anticipación do menú mediante apoios visuais accesibles para toda a comunidade educativa.

3.5. Familias

É fundamental promover unha contorna de colaboración entre a escola e as familias, co obxectivo de mellorar o benestar emocional do alumnado e favorecer o seu desenvolvemento integral. Ademais, esta cooperación debe converterse nunha experiencia enriquecedora para todas as persoas implicadas.

Para acadar este propósito, pódense seguir as seguintes recomendacións:

1. Comunicación

- Establecer unha relación de confianza: cómpre crear un clima seguro no que as familias poidan expresar as súas inquedanzas sen temor a seren xulgadas, percibindo que as súas achegas son escoitadas e valoradas. A escoita activa convértese nun elemento clave neste proceso.
- Comprender a súa perspectiva: é preciso recoñecer que cada familia vive unha realidade singular e que, na maioría dos casos, afronta a diario desafíos vinculados ás necesidades do seu fillo ou filla. As súas experiencias achegan información valiosa para axustar o enfoque educativo e adaptar as intervencións.
- Amosar empatía e accesibilidade: resulta conveniente promover un ambiente de apoio e comprensión a través dunha actitude próxima, respectuosa e non intrusiva, coidando a comunicación non verbal e empregando unha linguaxe clara, afastada de tecnicismos innecesarios.
- Facilitar canles de comunicación fluídas: mediante reunións periódicas, correos electrónicos, plataformas educativas como Abalar ou outros medios, é recomendable manter ás familias informadas sobre os avances e necesidades do seu fillo ou filla, garantindo un seguimento constante da súa evolución.
- Favorecer a continuidade educativa: convén explicar con claridade as estratexias desenvolvidas no centro e na aula, así como as posibilidades de aplicalas no fogar. O coñecemento dos obxectivos, da metodoloxía, das rutinas e dos horarios contribúe a reforzar a coherencia entre escola e familia.

2. Colaboración

- Implicalas no proceso educativo: Resulta conveniente favorecer a participación activa das familias nas decisións clave relacionadas coa educación dos seus fillos e fillas, promovendo a súa colaboración en tarefas como a planificación de actividades e proxectos ou na posta en marcha de medidas de xestión emocional.
- Tecer o perfil do alumnado en colaboración coas familias: Traballar conxuntamente na identificación de intereses, hábitos de traballo, aspectos de saúde, fortalezas, habilidades e competencias socioemocionais. Esta información constitúe unha base esencial para orientar a práctica educativa.
- Garantir flexibilidade nas formas de ensino e avaliación: Transmitir ás familias que se adaptarán tanto os métodos de ensino como as vías de expresión das aprendizaxes, incorporando múltiples formas de presentar a información (apoios tecnolóxicos, actividades prácticas, visuais e manipulativas), en coherencia co deseño universal de aprendizaxe e cun enfoque de currículo multinivel, de xeito que o alumnado poida aprender segundo as súas fortalezas.
- Analizar conxuntamente as barreiras á participación e á aprendizaxe: Identificar, xunto coas familias, os obstáculos presentes na aula e no centro, convidándoas a participar na toma de decisións sobre a contorna de aprendizaxe e as actividades propostas.
- Adoptar un enfoque preventivo: Anticipar os posibles desencadeantes de condutas non adaptativas para intervir antes da súa aparición, mediante a adaptación de tarefas ou da contorna e a adopción de axustes razoables acordados coas familias.
- Compartir recursos e orientación: Contar co asesoramento do Departamento de Orientación para ofrecer ás familias ferramentas baseadas na evidencia relacionadas coa xestión da tensión, a regulación emocional e o desenvolvemento social, facilitando a súa aplicación tanto no fogar como na aula.

3. Comprensión

- Potenciar as fortalezas do alumnado: Orientar ás familias para que non centren a súa atención unicamente nas dificultades, senón tamén nos puntos fortes, nos logros acadados e nas posibilidades de desenvolvemento e mellora.
- Favorecer a motivación: Promover no fogar o uso do reforzo positivo como ferramenta para incrementar a implicación e a satisfacción persoal do alumnado, recoñecendo os avances e valorando mesmo os pequenos progresos.
- Impulsar a autonomía e a autoestima: Procurar que as familias comprendan a importancia de ofrecer oportunidades para experimentar éxito, desenvolver habilidades propias e participar en actividades que resulten significativas e motivadoras.
- Valorar o progreso emocional: Facer fincapé na necesidade de considerar non só os logros académicos, senón tamén os avances no benestar emocional, na regulación emocional, nas relacións sociais e na autonomía persoal.
- Devolver un *feedback* construtivo: Todo o profesorado debe comprender a importancia de dar unha retroalimentación positiva sobre o progreso do alumno ás familias, así como orientacións para mellorar as distintas áreas do seu desenvolvemento e as súas competencias.

4. Promoción do benestar emocional do alumnado

- Favorecer o autocoñecemento emocional: Axudar ao alumnado a identificar, comprender e expresar as súas emocións de maneira axeitada, ao tempo que se orienta ás familias para reforzar este proceso no fogar. A validación emocional e o acompañamento constante contribúen ao desenvolvemento da autorregulación.
- Aplicar enfoques de apoio conductual positivo: Promover a coordinación entre o equipo docente e as familias para identificar condutas axeitadas e establecer estratexias de intervención que favorezan comportamentos positivos e funcionais.
- Ofrecer apoio emocional estruturado: Incorporar estratexias de regulación como técnicas de relaxación, *mindfulness*, apoios visuais, pausas sensoriais e contornas previsibles e estruturadas que axuden a xestionar a tensión e a ansiedade. A implicación das familias resulta clave para garantir coherencia entre os distintos contextos.
- Impulsar a comunicación funcional: No caso de dificultades na comunicación verbal, colaborar coas familias na implementación de sistemas aumentativos e alternativos de comunicación (pictogramas, signos, xestos, aplicacións ou dispositivos específicos), facilitando así a expresión e a interacción.
- Promover o tempo de lecer e o benestar: Máis alá das tarefas académicas, animar ás familias a proporcionar oportunidades para participar en actividades recreativas, deportivas e artísticas que favorezan a expresión persoal, o goce e o sentimento de pertenza.

5. Ambiente inclusivo e respectuoso

- Valorar a diversidade e a cultura do respecto: Fomentar o diálogo entre as familias arredor das diferenzas individuais, contribuíndo á creación dun clima inclusivo no que todo o alumnado sexa valorado e aceptado sen estigmas nin etiquetas, independentemente das súas características. Así mesmo, convidar ás familias a participar en actividades de sensibilización nas que poidan compartir experiencias e puntos de vista.
- Recoñecer a implicación das familias: Resulta conveniente visibilizar e poñer en valor o esforzo que realizan os pais e nais no acompañamento emocional dos seus fillos e fillas, empregando canles como notas na axenda, comunicacións na plataforma do centro ou outras vías de contacto.
- Sensibilizar ás familias: En coordinación co Departamento de Orientación do centro promover a organización de talleres, charlas e a difusión de recursos educativos sobre o autismo, estratexias inclusivas e pautas orientadas ao benestar emocional. A formación das familias favorecerá unha colaboración máis eficaz e consistente.

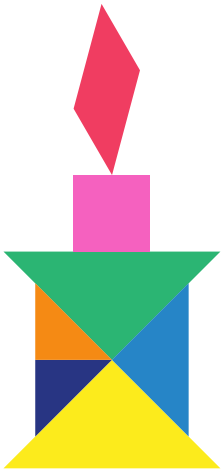
4. VULNERABILIDADE DO ALUMNADO CON TEA

O alumnado con TEA atópase nunha situación de maior vulnerabilidade no contexto educativo, tanto polas súas características propias como polas condicións do que lle rodea. Esta realidade pode dar lugar a situacións de estrés ou ansiedade que inciden negativamente no seu benestar emocional e na súa participación na vida escolar.

Co fin de favorecer o seu benestar emocional, resulta necesario adaptar a contorna educativa para facela máis accesible, estruturada e previsible, garantindo así a súa presenza, participación e progreso nos procesos de ensino-aprendizaxe.

Diversos factores asociados ás características do alumnado con TEA inflúen nesta maior vulnerabilidade. Por iso, para avanzar cara a unha contorna segura, accesible e inclusiva, cómpre identificar e ter en conta as súas posibles dificultades e necesidades.

- Necesidade de orde e previsibilidade. A falta de rutinas claras e estruturadas pode xerar ansiedade. É esencial ofrecer un ambiente estable e organizado.
- Necesidade de empregar apoios visuais, pois o uso de pictogramas, esquemas ou guías visuais pode facilitar a comprensión e a autonomía do alumnado.
- Necesidade de que se coordine a comunicación entre todos os profesionais que traballan co alumnado con autismo para acadar unha intervención educativa eficaz cunha liña de traballo común entre docentes, terapeutas e familias.
- Necesidade de que se adecúe a intervención educativa ás súas características, estilo de aprendizaxe, nivel de autonomía e madureza.
- Necesidade de que se favoreza a súa comunicación e a interacción social. A inclusión activa require estratexias específicas que fomenten a participación en contextos sociais.
- Necesidade de que se adapte a intervención educativa ao perfil sensorial do alumnado. As adaptacións deben minimizar o impacto de estímulos adversos e potenciar aqueles que favorezan a concentración e o benestar.
- Necesidade de ferramentas para xestionar os momentos de ansiedade e estrés. É importante ensinar estratexias de autorregulación e crear espazos de calma.
- Necesidade de experiencias educativas que lle axuden a progresar no seu desenvolvemento emocional, de forma que poida recoñecer e expresar emocións de maneira adaptativa.
- Necesidade de que se interveña no tempo de lecer para favorecer a inclusión e ofrecerlle experiencias e oportunidades educativas que lle axuden a un progreso na súa competencia social.



5. FALSOS MITOS

En moitas ocasións escoitamos múltiples mitos e falsas crenzas sobre as persoas con Trastorno do Espectro Autista (TEA). Moitas destas ideas adoitan ser incorrectas ou están fora de contexto.

Comprender en que consiste realmente o autismo é esencial para proporcionar unha resposta educativa axeitada ao alumnado e ofrecer o apoio necesario ás súas familias. Isto contribúe a promover a igualdade de oportunidades e a inclusión social.

Neste apartado están recollidos algúns dos mitos máis comúns sobre o autismo aínda que hai moitos máis que están presentes na sociedade. É fundamental coñecer e comprender como se relaciona e como se comunica o alumnado con TEA de cara a crear unha contorna máis inclusiva e respectuosa.

A continuación preséntanse algunhas destas falsas crenzas:

1. **O autismo é unha enfermidade.**

   O autismo é un trastorno do neurodesenvolvemento que, sen unha causa específica identificada, afecta ao desenvolvemento do sistema nervioso. Non se trata dunha enfermidade que se poida contraer nun determinado momento da vida. Polo tanto, unha persoa con autismo non padece ningunha enfermidade, senón que vive cunha condición que a acompañará ao longo de toda a súa vida.

2. **O autismo pódese curar.**

   Tal e como se reflicte no parágrafo anterior o autismo non é unha enfermidade polo que este trastorno non se pode "curar". Este mito resulta moi prexudicial porque transmite a idea de que pode corrixirse en vez de comprenderse.

   A calidade de vida das persoas con autismo pode mellorarse co acompañamento e os axustes necesarios que favorezan o desenvolvemento das súas habilidades e contribúan a que acaden o seu máximo potencial. A intervención temperá pode compensar de xeito significativo os desafíos que ocasiona a presenza do Trastorno de Espectro Autista.

3. **As vacinas poden causar autismo.**

   Non existe ningún estudo ou investigación que avale esta afirmación. Aqueles estudos que facían referencia á relación entre vacinas e autismo foron desmentidos e rexeitados pola comunidade científica.

4. **As persoas con autismo rexeitan as relacións sociais.**

   Non se deben asociar as dificultades que poidan ter para interpretar determinados sinais non verbais e para comprender situacións que impliquen normas sociais, cun rexeitamento a socializar. As persoas con autismo gozan das relacións e da conexión cos demais.

5. Non manifestan ou non teñen sentimentos e emocións.

As persoas con autismo teñen un déficit na comprensión das situacións sociais e das emocións propias e alleas, que pode interpretarse como ausencia de sentimentos ou emocións.

6. As persoas con autismo son agresivas.

En moitas ocasións confúndese con agresividade a frustración pola dificultade que teñen para expresarse. Igual que as persoas sen autismo, poden ter diferentes temperamentos ou reaccións ante determinadas situacións. Estes comportamentos son producidos na maioría das ocasións pola ansiedade que senten cando non son capaces de procesar contornas complexas ou estímulos sensoriais. É importante identificar que ocasiona estas reaccións e coñecer os motivos destas actitudes para así tratar de reducir os factores ambientais que lle afectan e minimizar ou evitar dita conduta.

7. A discapacidade intelectual é unha característica do autismo.

É fundamental evitar xeneralizacións e recoñecer a cada individuo como único, cun potencial propio e formas específicas de aprender e relacionarse coa súa contorna. Polo tanto, o autismo preséntase de forma única en cada individuo, reflectíndose en distintas características, como a súa capacidade intelectual.

Aínda que algunhas persoas con autismo poden ter discapacidade intelectual, non é unha característica universal. Hai persoas con autismo que teñen unha intelixencia media e outras con habilidades intelectuais superiores á media.

8. As persoas con autismo teñen talentos extraordinarios.

Non todas as persoas con autismo posúen talentos extraordinarios, aínda que algunhas poden sobresaír en áreas específicas. En ocasións poden destacar nalgunhas áreas concretas como na memoria, nas matemáticas ou na música. Pero igual que se sinala no mito anterior hai que evitar as xeneralidades.

6. GLOSARIO

A

Accesibilidade universal: Condición que teñen que cumprir as contornas, procesos, bens, produtos e servizos, así como os obxectos ou instrumentos, ferramentas e dispositivos, para ser comprensibles, utilizables e practicables por todas as persoas en condicións de seguridade, comodidade e da forma máis autónoma e natural posible. Presupón a estratexia de "deseño universal ou deseño para todas as persoas", e enténdese sen prexuízo dos axustes razoables que deban adoptarse. (RD Lexislativo 1/2013 do 29 novembro).

Anticipar/ Anticipación: Capacidade de predicir e xestionar de maneira proactiva as situacións que unha persoa podería enfrontar na súa contorna. Isto implica proporcionar a información, o apoio e as adaptacións necesarias (horarios estruturados, apoios visuais e outras estratexias) para que a persoa poida comprender o que sucederá, reducindo así a súa ansiedade.

Apoio condutual positivo: Enfoque proactivo e centrado na persoa que busca fomentar comportamentos positivos e habilidades sociais a través da prevención e o ensino de novas habilidades. Este enfoque céntrase en fortalecer as capacidades da persoa, proporcionar alternativas adecuadas e crear contornas que favorezan o seu éxito no canto de centrarse na corrección de comportamentos problemáticos.

Atención conxunta: Habilidade chave no desenvolvemento social e comunicativo dirixida a regular e compartir a atención sobre algo con outros; mirar, sinalar ou mostrar.

C

Competencia social: Capacidade das persoas para interactuar de maneira efectiva e adecuada cos demais en diversos contextos sociais e inclúe habilidades como a comunicación, a empatía, a comprensión das normas sociais, a toma de quendas e o establecemento de relacións significativas.

Competencia comunicativo-lingüística: Capacidade das persoas para utilizar a linguaxe verbal e non verbal para expresar necesidades, pensamentos e emocións en distintas situacións de maneira axustada e para interactuar activamente na súa contorna social, existindo estilos de comunicación diversos.

Comorbilidade: Presenza simultánea doutros trastornos ou condicións médicas que poden afectar a diferentes áreas do desenvolvemento, como a saúde mental e física, o comportamento ou a cognición (TDAH, TOC, epilepsia, trastornos do sono, etc.).

E

Ecolalia: Repetición de palabras ou frases escoitadas con anterioridade, xa sexa inmediatamente antes (ecolalia inmediata) ou despois dun tempo (ecolalia retardada ou diferida).

Estereotipia: Conduta autoestimulatoria, repetitiva e inusual (balanceo, braceo, vocalizacións, golpear obxectos, virar en círculos, etc.) empregada pola persoa para autorregularse. Vén producida por unha sobreestimulación sensorial ou social, dor, frustración, falta de estimulación ou ansiedade.

F

Funcións executivas: Capacidades relacionadas coa organización e planificación, memoria de traballo, inhibición e control de impulsos, autoreflexión e xestión do tempo.

H

Hiperfocalización: Tendencia a concentrarse intensamente nun centro de interese específico, a miúdo de maneira absorbente e durante longos períodos de tempo, que pode semellar unha fortaleza ou un desafío, dependendo do manexo ou do contexto.

Hipo/hiper sensibilidade: Dificultade sensorial que provoca unha hiper- ou hiporreactividade inusual a estímulos.

L

Literalidade: Interpretación ao pé da letra do significado das palabras, sen captar significados implícitos, metáforas ou ironías, nin recoñecer o contexto emocional ou social onde se producen.

N

Neorodiverxente/ Neurodiverso: Funcionamento do cerebro humano fóra do patrón maioritario da poboación.

Neurodesenvolvemento: Crecemento do sistema nervioso que determina o funcionamento do cerebro.

Neurotípico: Funcionamento do cerebro humano con formas de pensar, percibir e mostrar condutas dentro do rango esperado.

P

Pragmática: Capacidade para comprender e aplicar as regras sociais que guían a comunicación en contextos específicos, tales como alternar quendas na conversación, comprender as intencións máis aló das palabras, interpretar expresións faciais, xestos e tons de voz, e adaptar a linguaxe ao contexto e ás necesidades do interlocutor.

Prosodia: Conxunto de elementos da expresión oral: acento, pausas e entoación.

R

Regulación emocional: Capacidade dunha persoa para recoñecer, xestionar as respostas físicas, emocionais e cognitivas ante as situacións de tensión ou sobrecarga sensorial e emocional. En relación a este concepto débense ter en conta outros como shutdown, meltdown e burnout, que describen diferentes reaccións emocionais e fisiolóxicas en situacións de sobrecarga:

Bloqueo/ Shutdown: Episodio de desconexión producido por unha sobrecarga na interacción coa contorna. Pode manifestarse como unha falta de comunicación, apatía ou inmobilidade, onde a persoa aparece desconectada ou incapaz de interactuar.

Burnout: Estado de esgotamento emocional, físico e mental a longo prazo por sobrecarga estimular, enmascaramento ou falta de comprensión da contorna. Tradúcese nunha perda temporal de habilidades, dificultade para manexar as emocións e un aumento dos comportamentos desregulados.

Colapso/ Meltdown: Reacción máis visible e aguda ca sobrecarga emocional ou sensorial, na que a persoa pode perder o control das súas emocións e comportamentos (berros, choros, agresións ou condutas desorganizadas). Esta resposta non é un comportamento desafiante, senón unha forma de comunicación ante unha situación abafadora.

S

SAAC: Sistemas Aumentativos e/ou Alternativos de Comunicación. Son instrumentos de intervención comunicativa, destinados a persoas con alteracións diversas da comunicación e/ou da linguaxe, cuxo obxectivo é o ensino dun conxunto de códigos non vocais (imaxes, pictogramas, signos manuais, dispositivos electrónicos ou aplicacións) útiles para comunicarse. Utilízanse como apoio ao desenvolvemento da linguaxe, para motivar a intención comunicativa e como alternativa á linguaxe oral.

Sistema Interoceptivo: Capacidade de percibir e comprender os sinais internos do organismo, do estado fisiolóxico e emocional: a frecuencia cardíaca, a respiración, a temperatura corporal, a sensación de fame ou saciedade, a sede, o cansazo e as emocións internas.

Sistema Propioceptivo: Sentido relacionado coa conciencia corporal que informa ao organismo da posición dos músculos e articulacións, de onde se atopa o propio corpo no espazo e de como as diferentes partes se moven en relación a el.

Sistema Vestibular: Sistema sensorial responsable do noso sentido do equilibrio, movemento e coordinación. Situado no oído interno, permite que o cerebro interprete información sobre a gravidade, o movemento e a posición do corpo.

7. PARA SABER MÁIS

- Autismo Diario (28 de abril de 2013). *Teorías psicológicas del autismo*. https://autismodiario.com/2013/04/28/teorias-psicologicas-del-autismo/
- Autismo La Garriga (s. f.). *El autismo*. https://www.autisme.com/es/el-autismo/
- Frith, U. (2004). *Autismo: Hacia una explicación del enigma* (2ª ed.). Alianza Editorial.
- Grandin, T. (2019). *El cerebro autista: El poder de una mente distinta*. RBA Libros.
- Horna Castiñeiras, M. (2024). *Niños y niñas en el espectro del autismo: comprensión y estrategias prácticas de apoyo educativo* (5ª ed.). CCS Editorial.
- Martínez Martín, M. A. e Cuesta Gómez, J. L. (Coords.). *(2016). Todo sobre el autismo: los trastornos del espectro del autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (2ª ed.). Altaria.
- Martos, J. e Llorente, M. (2017). *El niño al que se le olvidó cómo mirar*. La Esfera de los Libros.
- Palomo Seldas, R.(2017). *Autismo: Teorías explicativas actuales*. Alianza Ensayo.
- Paula, I. (2015). *La ansiedad en el autismo: Comprenderla y tratarla*. Alianza Ensayo.
- Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). (s. f.). *Corro de la patata/El patio de mi casa*. https://static.arasaac.org/materials/6025/corro.pdf
- Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). (s. f.). *Escondite inglés*. https://static.arasaac.org/materials/6025/escondite_ingl %C3%A9s.pdf
- Price, D. (2024). *El autismo sin máscara: los nuevos rostros de la neurodiversidad*. Editorial Sirio.
- Torres Yáñez, E. B. (2024). *Autonomía del autismo: en busca de nuestra dignidad humana*. Academic Press.
- Zuddas, A., Boi, J., Cera, F., Donno, F., Lirosi, F. e Petza, S. (2018). *Trastornos del espectro autista. Investigaciones y perspectivas*. Salvat.

A EDUCACIÓN EMOCIONAL EN ALUMNADO CON TEA

MANUAL DE AXUDA PARA OS CENTROS EDUCATIVOS

XUNTA DE GALICIA

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES