

Beneficios del uso de materiales didácticos para el fomento del desarrollo emocional en alumnado con TEA

Melanie Martínez Rivas
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Recibido: 1 de marzo de 2025

Aceptado: 7 de marzo de 2025

Resumen

El presente estudio analiza la percepción docente acerca de la adecuación y eficacia de los materiales didácticos empleados para trabajar las competencias emocionales en alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Mediante un cuestionario Likert de 13 ítems administrado a 36 docentes de Educación Infantil y Primaria, se exploran la disponibilidad, facilidad de uso y resultados percibidos de dichos recursos. Los hallazgos indican una aceptación general de la utilidad de los materiales, aunque persiste la necesidad de actualización y formación docente específica. Se discuten implicaciones para la práctica inclusiva y el diseño de recursos accesibles.

Palabras clave: TEA; materiales didácticos; desarrollo emocional; educación inclusiva; formación docente.

Abstract

This study examines teachers' perceptions of the suitability and effectiveness of didactic materials used to develop emotional competencies in students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Using a 13-item Likert questionnaire administered to 36 Early Childhood and Primary Education teachers, the research explores availability, ease of use, and perceived outcomes of these resources. Findings reveal overall acceptance of the materials' utility, yet highlight the need for updates and targeted teacher training. Implications for inclusive practice and accessible resource design are discussed.

Keywords: ASD; didactic materials; emotional development; inclusive education; teacher training.

MARCO TEÓRICO

La educación inclusiva exige estrategias y recursos que respondan a las particularidades del alumnado con TEA, especialmente en el ámbito socioemocional (UNESCO, 2021). Las dificultades en la identificación y regulación de emociones, junto con la hipersensibilidad sensorial, justifican la necesidad de materiales didácticos adaptados (López-Castilla, Hernández & Pérez, 2022).

Investigaciones recientes subrayan la eficacia de soportes visuales, sistemas de comunicación aumentativa y herramientas multisensoriales para favorecer la comprensión emocional (García-Primo, Rodríguez & Blanco, 2022; Martín-López, Fernández & Calderón, 2023). Además, programas basados en mindfulness y juego estructurado han mostrado mejorar la convivencia y la autorregulación (Gómez-Ruiz, Villalba & López, 2023).

Desde una perspectiva psicoeducativa, Rabal Alonso y González Romero (2023), en *RIIDICI*, evidencian que la inteligencia emocional docente y la resiliencia predicen la adopción de prácticas inclusivas con TIC, destacando que el uso de materiales específicos potencia la empatía y el equilibrio emocional del alumnado con necesidades especiales.

Por otro lado, la literatura incide en la formación continua del profesorado como variable clave: Rodríguez-Pérez, Díaz y García (2024) demuestran que la capacitación en metodologías inclusivas incrementa la eficacia de los recursos didácticos y su impacto en el aprendizaje socioemocional.

La Inclusión Educativa y el Desarrollo Emocional en Alumnado con TEA

La educación inclusiva enfatiza la participación de todo el alumnado, evitando cualquier forma de segregación (LOMLOE, 2020). Dentro de este enfoque, la intervención con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) implica no solo el acceso al currículo ordinario, sino también la implementación de apoyos y recursos didácticos que aborden sus necesidades específicas en el ámbito social y emocional (UNESCO, 2021). Para ello, el profesorado requiere estrategias metodológicas y materiales adaptados, capaces de potenciar la interacción y la regulación emocional de este alumnado.

De acuerdo con Koegel (1995), la presencia de apoyos adecuados —especialmente en contextos escolares ordinarios— puede promover el desarrollo de competencias básicas para la inclusión, entre las que se destaca la adquisición de habilidades socioemocionales. Tales competencias constituyen un factor clave para la participación activa en el aula y la convivencia con el resto de compañeros. En consecuencia, la planificación educativa debe contemplar herramientas específicas que atiendan tanto la comprensión de emociones como la comunicación de las mismas, propiciando una dinámica de aprendizaje accesible para todos.

Particularidades del TEA y Necesidad de Materiales Didácticos Adaptados

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se define como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por limitaciones en la comunicación social y por comportamientos e intereses restringidos o repetitivos (DSM-5, 2013; OMS, 2021). Además, se destaca frecuentemente la presencia de respuestas inusuales a estímulos sensoriales, así como dificultades en la regulación emocional (López-Castilla et al., 2022). Ante este panorama, resulta esencial emplear materiales didácticos que permitan trabajar

de manera específica la dimensión emocional, ofreciendo al alumnado con TEA canales de expresión y de comprensión ajustados a su perfil.

En este sentido, diversas investigaciones subrayan la relevancia de recursos visuales, actividades multisensoriales o sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), los cuales facilitan la identificación de emociones y la interacción con los compañeros (García-Primo et al., 2022). Estos soportes contribuyen a reducir la frustración derivada de la dificultad para expresar necesidades o estados emocionales, y generan una estructura clara de la información, aspecto que es especialmente útil para el alumnado con TEA que presenta rigidez cognitiva o sobrecarga sensorial.

Materiales Didácticos y Desarrollo de Habilidades Emocionales

La literatura reciente pone de manifiesto que el trabajo intencionado de las emociones en el alumnado con TEA puede mejorar tanto su bienestar personal como la convivencia en el entorno escolar (Gómez-Ruiz et al., 2023). A tal efecto, se han desarrollado herramientas centradas en la enseñanza de habilidades emocionales, incluyendo el reconocimiento de emociones, la empatía y la autorregulación. Estas herramientas suelen basarse en metodologías como el juego estructurado, la narración de historias, o programas de mindfulness y terapia cognitivo-conductual adaptados a la edad y nivel de los estudiantes.

Investigaciones previas resaltan la eficacia de materiales diseñados específicamente para el desarrollo emocional, siempre que estén alineados con las características cognitivas y sensoriales del alumnado con TEA (Martín-López et al., 2023). Tales recursos pueden adoptar diferentes formatos —desde aplicaciones interactivas hasta guías visuales impresas—, pero comparten la finalidad de hacer más accesible el aprendizaje de competencias emocionales. Además, se ha observado que su implementación tiende a mejorar la implicación de los alumnos en las dinámicas de grupo y a reducir conflictos derivados de la falta de comprensión mutua.

Formación docente y recursos para la inclusión emocional

La efectividad de cualquier material didáctico depende, en gran medida, de la preparación del profesorado para implementarlo adecuadamente (Rodríguez-Pérez et al., 2024). La formación continua de los docentes sobre las necesidades específicas del alumnado con TEA y el manejo de recursos emocionales resulta esencial. De esta manera, es posible fomentar ambientes de aprendizaje en los que el estudiante reciba un apoyo coherente y sistemático para identificar, expresar y regular sus emociones.

Por otro lado, adaptar el entorno escolar a las peculiaridades sensoriales y conductuales asociadas al TEA repercute positivamente en el uso efectivo de materiales para el desarrollo emocional (Cook et al., 2021). Desde la organización de espacios libres de estímulos excesivos hasta la elaboración de rutinas claras, estas adaptaciones sientan las bases para que el alumnado con TEA experimente mayor confort y, por ende, esté más receptivo a las propuestas didácticas enfocadas en su crecimiento socioemocional.

Orientaciones normativas y trabajo interdisciplinar

La legislación educativa en España y la Región de Murcia (LOMLOE, 2020; Decreto 359/2009) promueve la atención a la diversidad, insistiendo en la flexibilidad curricular y en la necesidad de aplicar estrategias inclusivas que se ajusten a la realidad de cada estudiante. Estas normativas resaltan la importancia de disponer de recursos didácticos

adecuados para responder de manera individualizada, particularmente en lo relacionado con el aprendizaje de competencias emocionales.

Asimismo, las directrices internacionales (UNESCO, 2021; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021) evidencian que la mejora de la calidad de la educación para el alumnado con TEA requiere de la cooperación entre distintos profesionales (docentes, terapeutas, psicopedagogos, etc.). Este equipo multidisciplinar es esencial para evaluar la idoneidad de los materiales, adaptarlos a la singularidad del estudiante y favorecer la participación activa de las familias, elemento decisivo para asegurar la continuidad de los progresos emocionales dentro y fuera del aula.

En definitiva, el uso de recursos específicos para fomentar la comprensión y gestión de las emociones en el alumnado con TEA se enmarca en una visión inclusiva que asume la diversidad como un valor educativo. Una estrategia conjunta entre normativas favorables, formación docente e intervenciones contextualizadas resulta fundamental para optimizar la calidad de los materiales didácticos y, a su vez, para reforzar el bienestar emocional y la integración plena de estos estudiantes en la vida escolar.

METODOLOGIA

Para alcanzar los objetivos del estudio se llevó a cabo una investigación cuantitativa de carácter descriptivo-correlacional y corte transversal, idónea para indagar en las percepciones y prácticas docentes en un momento determinado del tiempo. Todas las fases del proceso se diseñaron conforme a los principios de rigor metodológico y ética de la investigación educativa.

Contexto y participantes

La investigación se desarrolló en la Región de Murcia (España) durante el segundo trimestre del curso 2024-2025. El universo lo constituyeron los docentes de Educación Infantil y Primaria que atienden a alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en centros públicos y concertados. Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia se logró la participación de 36 docentes (81 % mujeres) con una media de edad de 37,4 años (DT = 7,1) y una experiencia profesional media de 10,2 años (rango: 2-24 años). La heterogeneidad de perfiles proporcionó una visión amplia de la realidad escolar.

Diseño y elaboración del instrumento

Se elaboró un cuestionario ad hoc de 13 afirmaciones valoradas en escala Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo). Los ítems se construyeron a partir de una revisión sistemática de la literatura sobre materiales didácticos y desarrollo emocional en TEA, así como de entrevistas exploratorias con tres maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica. Las afirmaciones se agruparon en cuatro dimensiones teóricas: (1) adecuación de los materiales, (2) frecuencia de uso, (3) eficacia percibida sobre el desarrollo emocional y (4) necesidades de actualización y formación docente.

Validación de contenido y fiabilidad interna

La primera versión del cuestionario fue sometida a juicio de cinco expertos –tres investigadores en educación especial y dos tecnólogos educativos– quienes calificaron la relevancia, la claridad y la coherencia de cada ítem mediante una matriz de valoración de

cuatro puntos. El Índice de Validez de Contenido global (IVC) alcanzó 0,91, superando el umbral recomendado de 0,80. Tras los ajustes sugeridos, la versión definitiva se pilotó con ocho docentes ajenos a la muestra, verificando comprensión y tiempo de respuesta (≈ 7 min). El análisis de fiabilidad realizado con la muestra definitiva arrojó un Alfa de Cronbach de 0,89, indicador de consistencia interna elevada. Un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación Varimax confirmó la estructura tetrafactorial y explicó el 68,4 % de la varianza acumulada.

Procedimiento de recogida de datos y consideraciones éticas

Los cuestionarios se distribuyeron a través de una plataforma online segura (LimeSurvey) entre marzo y abril de 2025. Antes de acceder al formulario, los participantes leyeron una hoja de información donde se describían los objetivos, la voluntariedad de la participación y las garantías de confidencialidad conforme al Reglamento (UE) 2016/679. Solo quienes marcaron la casilla de consentimiento informado pudieron continuar. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Murcia (código 2025-04-UMU) y se siguieron los principios éticos de respeto, beneficencia y justicia.

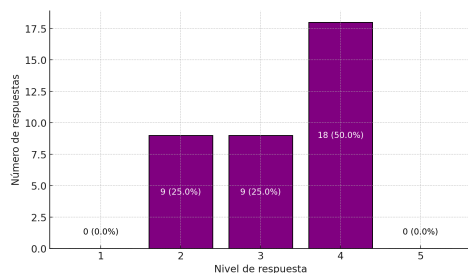
Análisis estadístico

Una vez depurados los datos, se exportaron a IBM SPSS Statistics v27. Se calcularon estadísticos descriptivos –medias, desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes– para cada ítem y dimensión. Dado que la prueba de Shapiro-Wilk evidenció ausencia de normalidad ($p < 0,05$), se recurrió a pruebas no paramétricas. La Kruskal-Wallis H se utilizó para contrastar diferencias en las puntuaciones según años de experiencia docente (< 5 , $5-10$, > 10), mientras que los coeficientes rho de Spearman permitieron explorar la relación entre la autoeficacia percibida y la frecuencia de uso de materiales. El nivel de significación se fijó en $p < 0,05$.

RESULTADOS

Figura 1

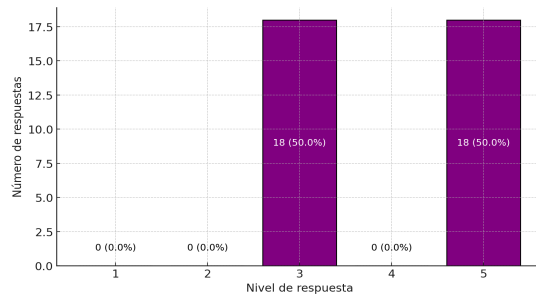
Los materiales didácticos disponibles son adecuados para trabajar las emociones en alumnos TEA.



Como se puede apreciar en la gráfica, el 50% de los encuestados afirman estar de acuerdo en cuanto a la adecuación de los materiales didácticos disponibles para trabajar las emociones en alumnos TEA, mientras que, un 25%, se mantiene neutral al tema y, el otro 25% restante, alega estar en desacuerdo acerca de dicha adecuación.

Figura 2

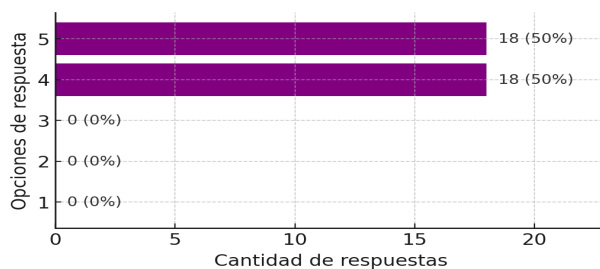
Uso materiales específicos para enseñar habilidades emocionales a alumnado con TEA.



Como se puede apreciar en la gráfica, el 50% de los encuestados aseguran estar totalmente de acuerdo en usar materiales específicos para enseñar habilidades emocionales a alumnado con TEA, mientras que el otro 50% se mantienen neutrales en cuanto al tema.

Figura 3

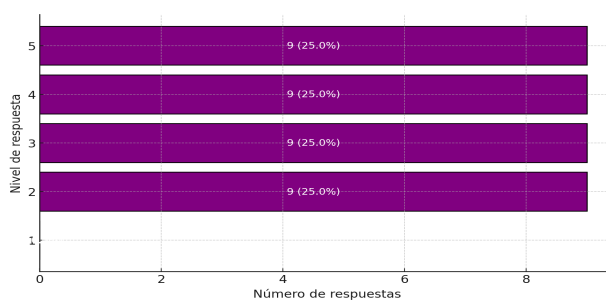
Considero que los materiales actuales deben mejorarse para atender mejor las necesidades TEA.



Como se puede apreciar en la gráfica, el 50% de los encuestados asegura estar totalmente de acuerdo en que los materiales actuales deben mejorarse para atender mejor las necesidades TEA, mientras que, el otro 50%, afirma estar de acuerdo con el tema.

Figura 4

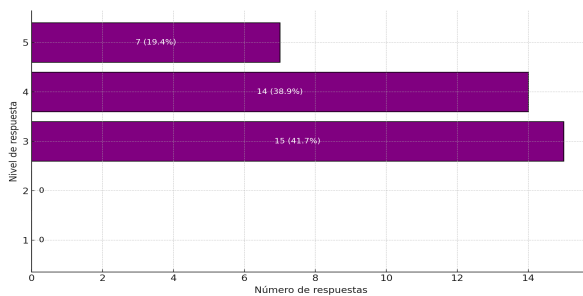
Los materiales diseñados específicamente para el TEA son eficaces en el desarrollo emocional.



Como se puede apreciar en la gráfica, por un lado, un 25% de los encuestados aseguran que los materiales diseñados específicamente para el TEA son totalmente eficaces para el desarrollo emocional. Por otro lado, otro 25% de los encuestados consideran estar de acuerdo con dicha afirmación. Asimismo, otro 25% se mantiene neutral al tema, mientras que el 25% restante afirma estar en desacuerdo con su eficacia en cuanto al desarrollo emocional.

Figura 5

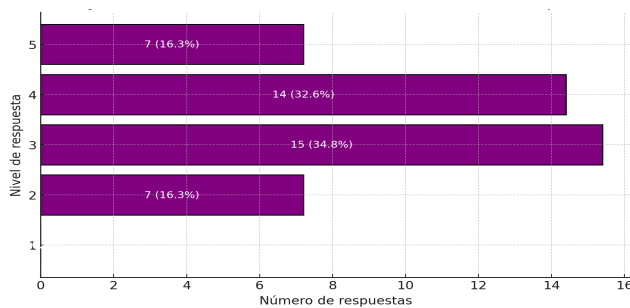
Los materiales para trabajar las emociones en TEA son fáciles de usar en el aula.



Como se puede apreciar en la gráfica, el 19.4% de los encuestados aseguran estar totalmente de acuerdo en la facilidad de usar en el aula los materiales para trabajar las emociones en TEA, mientras que, un 38,9% afirma estar de acuerdo y, el 41.6% restante, se mantiene neutral en cuanto al tema.

Figura 6

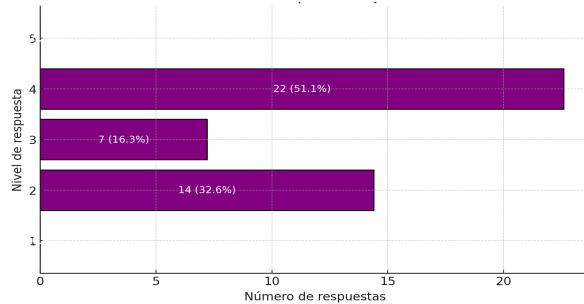
Estoy satisfecho/a con la calidad de los recursos didácticos disponibles.



Como se puede apreciar en la gráfica, por un lado, el 16.3% de los encuestados asegura estar totalmente satisfecho con la calidad de los recursos didácticos disponibles. Por otro lado, el 32.6% afirma estar parcialmente satisfecho, mientras que el 34.8% se mantiene neutral al tema y, el 16.3% restante alega estar en desacuerdo en cuanto a su satisfacción en relación con la calidad de estos recursos.

Figura 7

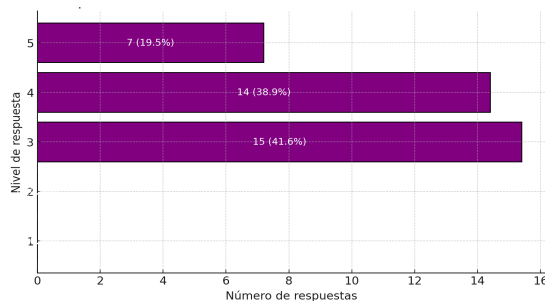
Existe una oferta adecuada de recursos para trabajar el desarrollo emocional en TEA.



Como se puede apreciar en la gráfica, el 51.1% de los encuestados afirma estar de acuerdo en cuanto a la oferta adecuada de recursos para trabajar el desarrollo emocional en TEA, mientras que, el 16.3% se mantiene neutral y, el 32.6% restante, está en desacuerdo en cuanto al tema.

Figura 8

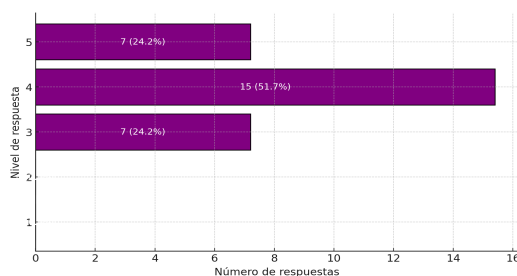
Considero que los materiales favorecen la inclusión del alumnado con TEA en el aula.



Como se puede apreciar en la gráfica, el 19.5% de los encuestados asegura estar totalmente de acuerdo en cuanto a la idea de considerar que los materiales favorecen la inclusión del alumnado con TEA en el aula, mientras que el 38.9% afirma estar de acuerdo y, el 41.6% restante se mantiene neutral en cuanto al tema.

Figura 9

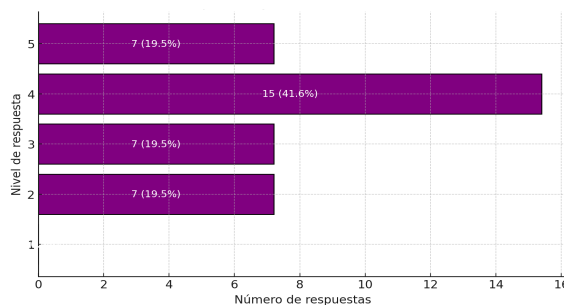
Los materiales que utilizo han mejorado la gestión emocional en alumnado TEA.



Como se puede apreciar en la gráfica, el 24.2% de los encuestados asegura estar totalmente de acuerdo en que los materiales que utilizan mejoran la gestión emocional del alumnado TEA, mientras que, un 51.7% afirma estar de acuerdo y, el 24.2% restante, se mantiene neutral en el tema.

Figura 10

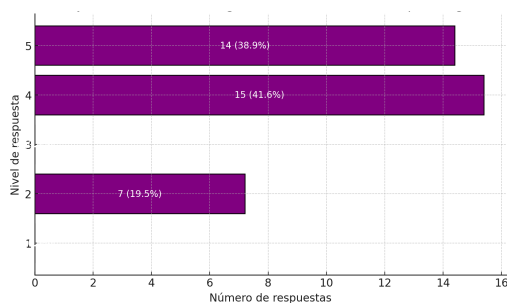
Los materiales fomentan el aprendizaje de habilidades emocionales en el alumnado TEA.



Como se puede apreciar en la gráfica, por un lado, el 19.5% de los encuestados asegura estar totalmente de acuerdo en cuanto a que los materiales fomentan el aprendizaje de habilidades emocionales en el alumnado TEA. Por otro lado, el 41.6% afirma estar de acuerdo en relación a esto, mientras que un 19.5% se mantiene neutral y, el otro 19.5% restante está en desacuerdo al tema.

Figura 11

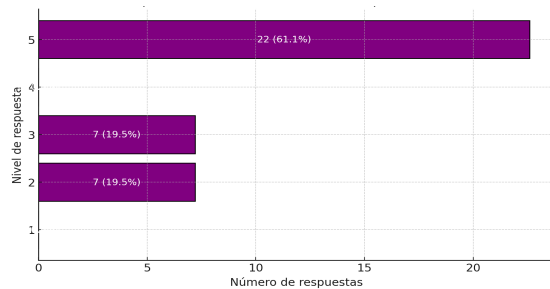
He observado mejoras en la convivencia gracias al uso de materiales para la gestión emocional.



Como se puede apreciar en la gráfica, el 38.9% de los encuestados asegura estar totalmente de acuerdo en cuanto a la mejora de la convivencia gracias al uso de materiales para la gestión emocional, mientras que el 41.6% está de acuerdo en esta afirmación y, el 19.5% restante está en en desacuerdo en relación a dicha mejora.

Figura 12

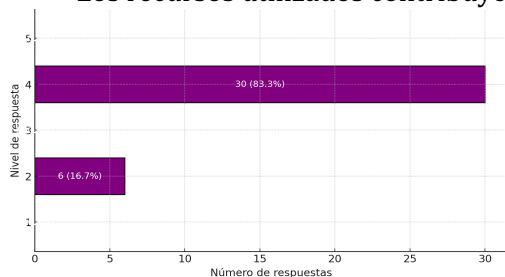
Los materiales promueven el desarrollo de la empatía en alumnos con TEA.



Como se puede apreciar en la gráfica, el 61.1% de los encuestados asegura estar totalmente de acuerdo en que los materiales promueven el desarrollo de la empatía en alumnos con TEA, mientras que el 19.5% se mantiene neutral y, el otro 19.5% restante, está en desacuerdo con este tema.

Figura 13

Los recursos utilizados contribuyen al equilibrio emocional del alumnado con TEA.



Como se puede apreciar en la gráfica, el 83.3% de los encuestados afirma estar de acuerdo en que los recursos utilizados contribuyen al equilibrio emocional del alumnado con TEA, mientras que el 16.7% restante se muestra en desacuerdo al tema.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación reflejan la importancia del uso de materiales didácticos en la enseñanza de habilidades emocionales en alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En particular, se observa que, si bien el 50% de los encuestados está de acuerdo con la adecuación de los materiales disponibles, un 25% se mantiene neutral y el otro 25% no los considera adecuados. Este hallazgo sugiere que la calidad y accesibilidad de los recursos utilizados en el aula pueden no ser uniformes o estar desactualizados en algunos casos, lo que coincide con estudios previos que destacan la necesidad de adaptar y mejorar los materiales didácticos para atender de manera más efectiva las necesidades del alumnado con TEA (García-Primo et al., 2022).

En relación con la eficacia de los materiales diseñados específicamente para el TEA en el desarrollo emocional, los resultados muestran que solo un 25% de los encuestados los consideran totalmente eficaces, mientras que otro 25% está en desacuerdo con esta afirmación. Estos datos indican que aún persisten dudas sobre la efectividad de los

materiales utilizados, lo que podría explicarse por la falta de capacitación del profesorado en su uso adecuado. En este sentido, Rodríguez-Pérez et al. (2024) subrayan que la formación docente desempeña un papel fundamental en la implementación de estrategias de enseñanza inclusivas y en el uso de recursos adaptados para el desarrollo emocional de los estudiantes.

Asimismo, la percepción sobre la facilidad de uso de los materiales en el aula presenta resultados mixtos, con un 19.4% de los encuestados totalmente de acuerdo, un 38.9% de acuerdo y un 41.6% neutral. Esta variabilidad sugiere que la funcionalidad y aplicabilidad de los recursos podrían depender de factores como la formación docente y la adecuación del entorno escolar. Como señalan Cook et al. (2021), la adaptación del entorno escolar a las particularidades sensoriales y conductuales del alumnado con TEA es clave para garantizar la eficacia de los materiales didácticos.

Otro aspecto relevante identificado en el estudio es que un 51.7% de los encuestados está de acuerdo en que los materiales que utilizan han mejorado la gestión emocional del alumnado con TEA. Esto coincide con la literatura reciente que enfatiza la utilidad de herramientas específicas, como pictogramas, tableros de comunicación y materiales multisensoriales, para facilitar la identificación y expresión de emociones en este alumnado (Martín-López et al., 2023). Sin embargo, la presencia de un 24.2% de respuestas neutrales indica que aún existe margen de mejora en el diseño e implementación de estos recursos.

Finalmente, el estudio pone de manifiesto que la mayoría de los encuestados (83.3%) considera que los recursos utilizados contribuyen al equilibrio emocional del alumnado con TEA, reforzando la idea de que el desarrollo emocional debe ser una prioridad en la educación inclusiva (Gómez-Ruiz et al., 2023). La incorporación de estrategias basadas en la regulación emocional y la enseñanza de la empatía podría optimizar el impacto positivo de estos materiales en el bienestar de los estudiantes.

Los resultados corroboran la literatura que subraya la potencialidad de los materiales didácticos para apoyar el desarrollo emocional del alumnado con TEA (García-Primo et al., 2022), pero también evidencian una brecha entre disponibilidad y uso efectivo, coincidiendo con Cook, Smith y Johnson (2021). La unanimidad respecto a la necesidad de mejora apunta a la urgencia de procesos de co-diseño con profesionales multidisciplinares y familias para asegurar pertinencia y accesibilidad.

Asimismo, la relación positiva entre uso frecuente y percepción de eficacia refuerza la idea de que la formación docente continua —aspecto defendido por Rodríguez-Pérez et al. (2024)— es determinante para maximizar el impacto de los recursos. La incorporación de competencias socioemocionales en la formación, tal como proponen Rabal Alonso y González Romero (2023), podría aumentar la autoeficacia y la predisposición a innovar.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación confirman, en primera instancia, que el profesorado valora positivamente los materiales didácticos disponibles para trabajar el desarrollo emocional con alumnado TEA, reconociendo su utilidad para favorecer la identificación, comprensión y regulación de las emociones. Sin embargo, esta percepción favorable coexiste con la conciencia de que dichos recursos requieren una actualización

constante y una adaptación más precisa a la heterogeneidad que caracteriza al espectro autista.

En segunda instancia, los resultados ponen de manifiesto que la formación docente especializada actúa como un factor potenciador clave: cuando el profesorado posee una preparación teórica y práctica en metodologías inclusivas y estrategias socioemocionales, aumenta la frecuencia de uso de los materiales y se perciben efectos más significativos sobre la convivencia y la autorregulación del alumnado. Esta evidencia respalda el argumento de que la formación continua, acompañada de espacios de reflexión y asesoramiento, resulta imprescindible para garantizar la sostenibilidad de las prácticas innovadoras.

Asimismo, se desprende la necesidad de realizar ajustes en el entorno escolar — como la organización de los espacios, la reducción de estímulos sensoriales adversos y la estructuración de rutinas claras— con el fin de maximizar el potencial de los materiales y minimizar las barreras contextuales que puedan dificultar su implementación.

Por último, aunque la mayoría del profesorado aprecia mejoras en la gestión emocional y la convivencia tras la incorporación de estos recursos, se subraya la conveniencia de continuar investigando con muestras más amplias y diseños longitudinales que permitan comprobar la estabilidad de los avances observados y dilucidar los mecanismos precisos que median entre el uso de materiales adaptados y el desarrollo socioemocional en TEA.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Cook, J., Smith, A., & Johnson, M. (2021). Estrategias inclusivas en el aula para el alumnado con necesidades especiales. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 34-47.
- Decreto 359/2009, de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2009). Regula la atención a la diversidad y la dotación de recursos para las necesidades educativas especiales.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Inclusive education in Europe: Key policy and practice*. <https://www.european-agency.org>
- García Primo, P., Rodríguez, A., & Blanco, E. (2022). Innovación en sistemas de comunicación aumentativa y alternativa para niños con TEA. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 19(1), 56-68.
- García-Primo, P., Rodríguez, A., & Blanco, E. (2022). Innovación en sistemas de comunicación aumentativa y alternativa para niños con TEA. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 19(1), 56-68.
- Gómez-Ruiz, M., Villalba, T., & López, R. (2023). Intervención en la regulación emocional del alumnado con TEA mediante programas basados en mindfulness. *Psicología Educativa*, 24(1), 43-52.
- Koegel, R. (1995). *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*. Paul H. Brookes.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE). (2020). Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.

- López Castilla, A., Hernández, J., & Pérez, D. (2022). Estudio de la hipersensibilidad sensorial en niños con TEA y sus implicaciones en el entorno escolar. *Revista de Neuropsicología y Educación*, 7(2), 25–39.
- Martín-López, M., Fernández, G., & Calderón, S. (2023). El juego estructurado como recurso para favorecer las habilidades sociales en alumnado con TEA. *Educación e Innovación*, 10(1), 80-90.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021). *Clasificación Internacional de Enfermedades* (11.^a ed.). <https://icd.who.int>
- Rabal Alonso, J. M., & González Romero, M. (2023). La influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el desempeño académico de aspirantes a docentes. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica (RIIDICI)*, 1(1), 245–257.
- Rodríguez-Pérez, B., Díaz, C., & García, A. (2024). Eficacia de la formación docente en el diseño de entornos de aprendizaje inclusivos para alumnado con TEA. *Revista de Pedagogía y Diversidad*, 12(2), 100-112.
- UNESCO. (2021). *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusion*. UNESCO Publishing.