



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
SECUNDARIA, BACHILLERATO, CICLOS, ESCUELAS DE IDIOMAS Y
ENSEÑANZAS DEPORTIVAS

**“VIVIENDO EN ARMONÍA”: PLAN DE INTERVENCIÓN PARA POTENCIAR LAS
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN UN ALUMNO DIAGNOSTICADO DE
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y PARA TODA EL AULA DE 1º ESO**

Presentado por:

NATALIA GASCÓN GÓMEZ

Dirigido por:

IRENE ALEGRÍA MERCE

CURSO ACADÉMICO

2023-2024

Resumen

Las competencias socioemocionales, que engloban la capacidad de reconocer y gestionar las propias emociones, establecer y mantener relaciones interpersonales positivas, y tomar decisiones responsables, son esenciales para el desarrollo integral del alumnado. Este trabajo tiene como objetivo proponer un plan de intervención destinado a mejorar las habilidades socioemocionales de un alumno de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de grado 1, así como las de su grupo-clase. El plan de intervención comprende una serie de actividades distribuidas en diez sesiones, estructuradas en cinco módulos: conciencia emocional, autorregulación emocional, autoconcepto y autoestima, empatía y habilidades sociales. Cada módulo está diseñado para desarrollar competencias específicas mediante metodologías activas y participativas, como el aprendizaje cooperativo y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). Para asegurar la inclusión y participación del alumno diagnosticado, conocido ficticiamente como Mario, se realizan adaptaciones no significativas, permitiéndole aprender junto a sus compañeros/as. Además, se implementan estrategias basadas en la Enseñanza Estructurada, como el método TEACCH, con el fin de proporcionar un entorno de aprendizaje predecible y estructurado. Este enfoque integral busca no solo atender las necesidades individuales de Mario, sino también promover un clima de aula inclusivo y colaborativo, potenciando el bienestar socioemocional de todo el grupo-clase.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, habilidades socioemocionales, inclusión educativa, intervención educativa, Educación Secundaria Obligatoria.

Abstract

Socio-emotional competencies, which encompass the ability to recognize and manage one's own emotions, establish and maintain positive interpersonal relationships, and make responsible decisions, are essential for the integral development of students. This work aims to propose an intervention plan designed to improve the socio-emotional skills of a first-year Compulsory Secondary Education (ESO) student diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) Level 1, as well as those of his class group. The intervention plan comprises a series of activities distributed over ten sessions, structured into five modules: emotional awareness, emotional self-regulation, self-concept and self-esteem, empathy, and social skills. Each module is designed to develop specific competencies through active and participatory methodologies, such as cooperative learning and Game-Based Learning (GBL). To ensure the inclusion and participation of the diagnosed student, fictitiously known as Mario, non-significant adaptations are made, allowing him to learn alongside his classmates. Additionally, strategies based on Structured Teaching, such as the TEACCH method, are implemented to provide a predictable and structured learning environment. This comprehensive approach seeks not only to address Mario's individual needs but also to promote an inclusive and collaborative classroom climate, enhancing the socio-emotional well-being of the entire class group.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, socio-emotional skills, educational inclusion, educational intervention, Compulsory Secondary Education.

Tabla de contenido

Introducción	7
Objetivos del TFM	9
Presentación de Capítulos	10
Metodología	11
Marco teórico	12
Trastorno del Espectro Autista (TEA)	12
Conceptualización	12
Evolución Histórica	12
Teorías Explicativas	13
Etiología.....	14
Criterios Diagnósticos: Revisión del Actual Manual de Diagnóstico de los Trastornos Mentales (DSM-5).....	15
Prevalencia.....	17
Tratamiento.....	18
Intervención Educativa	20
Competencias Socioemocionales en el Alumnado con TEA	21
Marco Normativo Estatal y de la Comunidad Valenciana	25
Contextualización	28
Análisis de la Realidad	31

Posibles Ámbitos de Mejora	33
Diseño del Plan de Intervención	34
Nivel de Respuesta Educativa.....	35
Línea Estratégica	36
Justificación.....	36
Objetivos	37
Metodología	39
Temporalización.....	41
Disposición y Organización de los Recursos	43
Contenidos.....	44
Sesiones de Trabajo.....	46
Evaluación y Seguimiento.....	67
Conclusiones	69
Limitaciones y Prospección de Futuro	71
Referencias	74
Anexos	83

Índice de figuras

Figura 1. <i>Organigrama Centro Educativo Luis de Santángel</i>	31
Figura 2. <i>Análisis DAFO del Centro Educativo</i>	32
Figura 3. <i>Análisis DAFO del cursos 1º de ESO</i>	33

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Temporalización del Plan de Intervención “Viviendo en Armonía”</i>	42
Tabla 2. <i>Contenidos del Plan de Intervención “Viviendo en Armonía”</i>	45
Tabla 3. <i>Primera sesión</i>	46
Tabla 4. <i>Segunda sesión</i>	48
Tabla 5. <i>Tercera sesión</i>	50
Tabla 6. <i>Cuarta sesión</i>	53
Tabla 7. <i>Quinta sesión</i>	55
Tabla 8. <i>Sexta sesión</i>	56
Tabla 9. <i>Séptima sesión</i>	58
Tabla 10. <i>Octava sesión</i>	60
Tabla 11. <i>Novena sesión</i>	63
Tabla 12. <i>Decima sesión</i>	65

Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM, en adelante) tiene como objetivo general la elaboración de un plan de intervención llamado “Vivir en Armonía” dirigido al aula de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO, en adelante), destinado a trabajar las habilidades socioemocionales y así fomentar la inclusión de un alumno diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA, en adelante) de grado I, al que se hará referencia con el nombre ficticio de Mario. Este trabajo se sustenta en la premisa de que el desarrollo de competencias socioemocionales es crucial no solo para la integración efectiva de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE, en adelante) sino también para el enriquecimiento del entorno educativo en su totalidad.

La inclusión educativa se ha convertido en un principio fundamental en las políticas educativas actuales. La Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOMLOE), establece en su artículo 19 la importancia de garantizar la inclusión educativa y la atención personalizada, subrayando la necesidad de promover la participación, la convivencia y la prevención de las dificultades de aprendizaje. En este contexto, la atención a las NEAE del alumnado con TEA adquiere una relevancia particular.

Las habilidades socioemocionales, según Robinson, Keith y Erickson (2020), son fundamentales para el éxito académico, la adaptación social y el bienestar emocional del alumnado, especialmente para aquellos con NEAE. Estas habilidades incluyen la capacidad de reconocer y gestionar las propias emociones, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones sociales de manera efectiva. En el caso de alumnado con TEA, estas competencias son esenciales para superar las barreras en la comunicación, la interacción social y la regulación emocional.

El plan de intervención diseñado en el presente TFM se enfoca en proporcionar un entorno educativo seguro y comprensivo que promueva estas habilidades socioemocionales tanto en Mario como en su grupo-clase. Se pretende no solo la inclusión efectiva de Mario, sino también el desarrollo de competencias que beneficien a todo el grupo-clase. La implementación de estrategias y actividades adaptadas a las necesidades individuales de Mario es crucial para asegurar su pleno desarrollo y participación en la comunidad educativa.

El presente plan de intervención se alinea con las directrices establecidas por la normativa educativa y las mejores prácticas en el ámbito de la orientación educativa. Se espera que este trabajo contribuya significativamente al bienestar socioemocional y a la inclusión efectiva de Mario, promoviendo un entorno educativo más equitativo e inclusivo para todos.

Justificación

La elección del tema para el presente trabajo de fin de máster (TFM) se originó a partir de mis prácticas educativas durante el Máster de Profesorado de Secundaria con especialidad en Orientación Educativa, y se vio reforzada por mi experiencia previa con alumnado TEA en el Máster de Psicopedagogía. Mi interés profundo en comprender y abordar esta NEAE también fue un factor determinante.

Según Robinson, Keith y Erickson (2020), las habilidades socioemocionales son fundamentales para el éxito académico, la adaptación social y el bienestar emocional del alumnado, especialmente aquellos con NEAE. Esta consideración es particularmente relevante para diseñar un plan de intervención dirigido a un alumno con TEA.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, subraya en su artículo 19 la importancia de garantizar la inclusión

educativa y la atención personalizada al alumnado. La normativa destaca la necesidad de responder a sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia, prevenir las dificultades de aprendizaje y aplicar mecanismos de refuerzo, flexibilización, alternativas metodológicas y otras medidas necesarias para su desarrollo integral.

“Vivir en Armonía” se diseña con el objetivo de proporcionar una respuesta educativa eficaz que garantice el desarrollo integral de Mario, un alumno de 1º de ESO diagnosticado con TEA (Grado I). Este plan se enfoca en trabajar las habilidades socioemocionales dentro del aula y se fundamenta en la importancia de promover la inclusión y el bienestar socioemocional de todo el alumnado. Su objetivo principal es atender las necesidades específicas de Mario y asegurar su plena integración en la comunidad educativa.

Es esencial reconocer que el alumnado con TEA enfrenta desafíos particulares en el ámbito socioemocional, como dificultades en la comunicación, la interacción social y la regulación emocional. Por lo tanto, el plan de intervención se centrará en desarrollar estrategias y actividades que fomenten estas habilidades en un entorno seguro y comprensivo. Mario enfrenta desafíos específicos en la comprensión y expresión de emociones y en el establecimiento de relaciones sociales. Por ello, un plan de intervención enfocado en habilidades socioemocionales, adaptado a sus necesidades individuales y al contexto del aula, es crucial para proporcionar un entorno inclusivo y de apoyo (White et al., 2019).

Objetivos del TFM

Atendiendo a los aspectos mencionado anteriormente se propone como objetivo general del presente trabajo:

- Desarrollar una propuesta de intervención que permita potenciar las habilidades socioemocionales en un alumno diagnosticado con TEA (Grado I) y su grupo de referencia del aula ordinaria de 1º de Educación Secundaria (ESO).

A partir del objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una búsqueda bibliográfica que permita fundamentar teóricamente la propuesta de intervención para dar respuesta a las necesidades socioemocionales de Mario.
- Describir en profundidad las características diagnósticas del TEA según la información estipulada en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales (DSM-5).
- Profundizar respecto al desarrollo de las competencias socioemocionales en alumnado TEA.
- Diseñar actividades personalizadas y adaptadas a las características personales de Mario.
- Poner en práctica las competencias adquiridas en el Master de Formación del profesorado de la especialidad en Orientación Educativa.

Presentación de Capítulos

El presente trabajo aborda, en primer lugar, la introducción del Trabajo de Fin de Máster (TFM), donde se establece la base teórica en la que se fundamenta. Los apartados del marco teórico comprenden: Conceptualización; Evolución histórica; Teorías explicativas; Etiología; Criterios diagnósticos; Prevalencia; Tratamiento; Intervención educativa; y Competencias socioemocionales en el alumnado TEA. Además, se incluye una sección de justificación que explica la razón y el propósito del diseño de este Plan de Intervención, detallando los objetivos, presentando los capítulos y describiendo la metodología del TFM.

En segundo lugar, se aborda el marco normativo educativo, tanto estatal como autonómico, que engloba las leyes educativas aplicables a la etapa educativa específica a la que se orienta el Plan de intervención, así como aquellas que abordan las competencias socioemocionales. Posteriormente, se presenta la contextualización del centro educativo, incluyendo detalles sobre su localización y recursos del entorno, la oferta educativa e instalaciones, la descripción del claustro y las características del personal docente, la descripción del alumnado, la organización y composición del Departamento de Orientación (DO, en adelante), y las funciones, recursos y coordinaciones de dicho departamento.

A continuación, se realiza un análisis de la realidad escolar en la que se han efectuado las prácticas, utilizando los marcos teóricos previamente estudiados. También se identifican posibles áreas de mejora en la intervención en el centro de prácticas.

En el desarrollo del plan de intervención, se incluye el nivel de respuesta educativa, la línea estratégica, justificación, los objetivos, la metodología, temporalización, contenidos, la secuencia de actividades y los recursos necesarios. Seguidamente, se describe el proceso de evaluación, considerando los momentos adecuados para evaluar, la población a ser evaluada, y las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados.

Finalmente, se presentan las conclusiones del trabajo, se señalan las limitaciones observadas durante el proceso y se ofrecen perspectivas para el futuro.

Metodología

Para realizar el presente trabajo me he basado en lo aprendido en el desarrollo de las prácticas, junto a mi tutora de las prácticas externas que es la encargada del DO de todas las etapas educativas (infantil, primaria y secundaria).

Asimismo, me he apoyado en toda la información recogida durante el desarrollo de las prácticas ya que he tenido que intervenir con un alumno con TEA (Grado I). Además, de lo aprendido en las clases del Máster, tanto de los módulos generales como los específicos.

Marco teórico

Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Conceptualización

El Trastorno del Espectro Autista (TEA, en adelante) es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social, así como por patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Association, 2013). Los síntomas del TEA pueden manifestarse en una amplia gama de gravedad, desde leves hasta graves, y pueden variar en función de la edad y el nivel de desarrollo del individuo.

Los criterios diagnósticos del TEA incluyen dificultades en la reciprocidad social, déficits en la comunicación no verbal, dificultades para desarrollar y mantener relaciones sociales y patrones repetitivos y estereotipados de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Association, 2013). Es importante tener en cuenta que el TEA es un trastorno heterogéneo, lo que significa que los síntomas pueden manifestarse de diferentes maneras en cada individuo y pueden cambiar con el tiempo.

Evolución Histórica

La evolución histórica del TEA ha sido marcada por importantes hitos que han contribuido a nuestra comprensión actual del trastorno. El término "autismo" fue acuñado por primera vez en 1911 por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler, quien lo utilizó para describir un

grupo de síntomas que observó en pacientes con esquizofrenia, incluyendo el aislamiento social y la falta de contacto emocional (Bleuler, 1911).

El TEA ha experimentado una evolución histórica significativa en su conceptualización y comprensión a lo largo del tiempo. Inicialmente, en la década de 1940, el médico Leo Kanner describió por primera vez el autismo infantil, identificando características como la falta de interacción social, la comunicación limitada y los comportamientos repetitivos (Kanner, 1943). Posteriormente, en la década de 1960, el psiquiatra Hans Asperger describió un conjunto de características similares, conocido como el síndrome de Asperger, que se caracteriza por un funcionamiento cognitivo normal o superior y dificultades en la interacción social y la comunicación (Asperger, 1944).

En 2013, la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) de la American Psychiatric Association (APA) integró el autismo infantil, el síndrome de Asperger y otros trastornos relacionados en una categoría única denominada Trastorno del Espectro Autista (APA, 2013). Esta conceptualización reconoce la variabilidad en la presentación clínica del TEA y promueve una comprensión más amplia y holística del trastorno.

Teorías Explicativas

El estudio del TEA ha sido abordado desde diversas teorías que buscan explicar sus causas, manifestaciones y características. A continuación, se describen algunas de las teorías más prominentes:

Teoría del Déficit de la Teoría de la Mente: Esta teoría sugiere que las personas con TEA tienen dificultades para comprender las mentes de los demás, lo que les dificulta interpretar las

intenciones, emociones y pensamientos de los demás (Baron-Cohen et al., 1985). Esto puede manifestarse en dificultades para comprender el lenguaje no verbal, la empatía y la teoría de la mente.

Teoría de la Coherencia Central Débil: Esta teoría propone que las personas con TEA tienen dificultades para integrar la información en un contexto global, lo que puede llevar a un procesamiento fragmentado y detallado de la información (Frith, 1989). Esto puede manifestarse en dificultades para entender el contexto social y la flexibilidad cognitiva.

Teoría del Procesamiento Sensorial: Esta teoría sugiere que las personas con TEA experimentan diferencias en la forma en que procesan y responden a la información sensorial, como el tacto, la vista y el sonido (Marco et al., 2011). Esto puede manifestarse en hipersensibilidad o hiposensibilidad a estímulos sensoriales, lo que puede afectar su comportamiento y bienestar.

Teoría del Exceso de Conexiones Neuronales: Esta teoría postula que las personas con TEA tienen un exceso de conexiones neuronales en el cerebro, lo que puede afectar la comunicación entre regiones cerebrales y el procesamiento de la información (Courchesne et al., 2007). Esto puede manifestarse en dificultades en la integración sensorial, la comunicación social y el comportamiento repetitivo.

Etiología

La etiología del TEA es compleja y multifactorial, involucrando una interacción entre factores genéticos, ambientales y neurobiológicos. Estudios han demostrado una clara base genética en el TEA, con una heredabilidad estimada entre el 60% y el 90% (Tick et al., 2016). Se han identificado numerosos genes asociados con el TEA, incluyendo aquellos relacionados con

el desarrollo cerebral, la comunicación neuronal y la función sináptica (Geschwind, 2011). Sin embargo, la genética sola no puede explicar completamente la etiología del TEA, ya que factores ambientales también desempeñan un papel importante.

Factores ambientales como la exposición prenatal a toxinas, infecciones virales, complicaciones durante el embarazo y el parto prematuro también han sido asociados con un mayor riesgo de TEA (Sandin et al., 2017). Estos factores pueden interactuar con la predisposición genética para influir en el desarrollo del TEA. Por ejemplo, estudios han demostrado que la exposición prenatal al valproato, un medicamento antiepiléptico, aumenta significativamente el riesgo de TEA en la descendencia (Christensen et al., 2013).

A nivel neurobiológico, el TEA se caracteriza por diferencias en la estructura y función cerebral, incluyendo anomalías en la conectividad neuronal, el desarrollo de la corteza cerebral y la plasticidad sináptica (Ecker et al., 2017). Estas diferencias pueden afectar el procesamiento de la información sensorial, la comunicación social y la regulación emocional en las personas con TEA.

Criterios Diagnósticos: Revisión del Actual Manual de Diagnóstico de los Trastornos Mentales (DSM-5)

El DSM-5, publicado por la American Psychiatric Association (APA, 2013), establece criterios diagnósticos específicos para el TEA. A continuación se presentan los criterios principales:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestados por:

Deficiencias en la reciprocidad socioemocional: Esto puede variar desde una anomalía en el acercamiento social y en la conversación bidireccional reducida hasta una falla para iniciar o responder a interacciones sociales.

Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social: Estas deficiencias pueden incluir una integración anormal del contacto visual y del lenguaje corporal, así como una falta de expresión facial o de comunicación no verbal.

Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones: Esto puede incluir dificultades para ajustar el comportamiento a diferentes contextos sociales, dificultades para compartir juegos imaginativos, hacer amigos y la ausencia de interés en las personas.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, manifestados por al menos dos de los siguientes:

Movimientos, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos: Ejemplos incluyen movimientos motores estereotipados, alineación de juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, y frases idiosincráticas.

Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal: Esto se puede manifestar en una angustia extrema ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígido o ritual.

Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en intensidad o enfoque: Esto puede incluir un fuerte apego a objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes.

Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno: Esto puede manifestarse como una aparente indiferencia al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, olfateo excesivo de objetos o fascinación visual por luces o movimientos.

C. Los síntomas deben estar presentes en el periodo de desarrollo temprano (aunque pueden no manifestarse completamente hasta que las demandas sociales excedan las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas más adelante en la vida).

D. Los síntomas causan deterioro clínicamente significativo en el funcionamiento social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento actual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el TEA frecuentemente coexisten; para hacer diagnósticos de comorbilidad de TEA y discapacidad intelectual, la comunicación social debe estar por debajo de lo esperado para el nivel general de desarrollo (APA, 2013).

Prevalencia

Actualmente, se estima que hay aproximadamente 450,000 personas con TEA en España. La prevalencia se ha incrementado significativamente en las últimas décadas, pasando de 1 caso por cada 150 nacimientos hace unos años a 1 caso por cada 100 nacimientos en la actualidad. Esta cifra es consistente con las estimaciones en otros países europeos, aunque algunas investigaciones sugieren tasas más bajas en ciertas áreas debido a variaciones metodológicas y de diagnóstico (Autismo Galicia, 2023).

Según Cerrato Huayaney (2021), la prevalencia del TEA varía considerablemente entre diferentes poblaciones y regiones geográficas, pero se estima que afecta aproximadamente al 0.625% de la población infantil mundial.

En Europa, la prevalencia varía significativamente entre países, con tasas que oscilan desde 1 por cada 64 niños en el Reino Unido hasta 1 por cada 806 en Portugal. En España, las cifras también son variables, con una prevalencia que va desde 0.2 por cada 1,000 niños en Cádiz hasta 15.5 por cada 1,000 niños en Tarragona (Málaga et al., 2019).

También existe una diferencia significativa según el género, con una proporción de aproximadamente 4 niños por cada niña afectada. Sin embargo, esta disparidad de género puede estar influenciada por diferencias en el diagnóstico y la presentación clínica del TEA entre niños y niñas (Loomes et al., 2017).

La revisión también aborda la importancia de los estudios poblacionales para planificar adecuadamente los recursos sanitarios y educativos necesarios para atender a la población con TEA. A pesar de la variabilidad en los datos, se observa una tendencia general al aumento de la prevalencia de TEA en los últimos años, lo que subraya la necesidad de investigaciones más amplias y uniformes para entender mejor este fenómeno y sus implicaciones (Málaga et al., 2019).

Tratamiento

El tratamiento integral para mejorar la calidad de vida de un niño o niña con TEA debe abordar múltiples aspectos de su desarrollo y bienestar. Este enfoque debe ser multidisciplinario, abarcando intervenciones psicológicas, psiquiátricas y psicopedagógicas. A continuación, se

detallan los componentes esenciales de un tratamiento integral para TEA, respaldados por referencias bibliográficas españolas (Alcantud et al., 2016).

Intervención Psicológica. La intervención psicológica es fundamental para abordar los desafíos emocionales y conductuales asociados con el TEA. Terapias como la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) se utilizan para enseñar habilidades sociales y comunicativas, así como para gestionar comportamientos problemáticos. Estudios han demostrado que la TCC es efectiva para reducir la ansiedad y mejorar la adaptación social en niños con TEA (Gómez de la Cuesta, 2014). Además, técnicas basadas en el Análisis de la Conducta Aplicada (ABA, por sus siglas en inglés) son ampliamente utilizadas para reforzar comportamientos positivos y reducir aquellos que interfieren con el aprendizaje y la interacción social (Castañón, 2012).

Intervención Psiquiátrica. La intervención psiquiátrica puede ser necesaria para tratar síntomas asociados con el TEA, como la irritabilidad, el TDAH, y los trastornos de ansiedad. Los antipsicóticos atípicos, como la risperidona y el aripiprazol, han sido aprobados para tratar la irritabilidad en niños con TEA, mostrando mejoras significativas en ensayos clínicos (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018). La medicación debe ser administrada y supervisada cuidadosamente por un psiquiatra infantil para asegurar su efectividad y minimizar los efectos secundarios. Además, la oxitocina ha mostrado potencial para mejorar las habilidades sociales, aunque su viabilidad como tratamiento sigue siendo limitada debido a su corta vida media (Olivares et al., 2014).

Intervención Psicopedagógica. La intervención psicopedagógica es crucial para apoyar el aprendizaje y el desarrollo académico de los niños con TEA. Programas como el Modelo Denver de Intervención Temprana (DENVER) se centran en mejorar las habilidades sociales,

comunicativas y cognitivas a través del juego y actividades estructuradas (Rodríguez et al., 2015). La educación inclusiva también juega un papel vital en el tratamiento integral. Según Bareño Rodríguez (2015), la adaptación del currículo y la implementación de estrategias inclusivas en el entorno escolar son esenciales para garantizar el acceso equitativo a la educación y el desarrollo de habilidades sociales en contextos naturales.

Apoyo a las Familias. El apoyo y la asesoría a las familias son componentes esenciales del tratamiento integral del TEA. Los padres deben ser capacitados y empoderados con estrategias efectivas para manejar los desafíos diarios y apoyar el desarrollo de sus hijos. Programas de entrenamiento parental y grupos de apoyo pueden proporcionar valiosos recursos y una red de apoyo emocional (Olivares et al., 2014).

La colaboración entre profesionales de diferentes disciplinas asegura un enfoque holístico y personalizado, adaptado a las necesidades individuales de cada niño y niña. La investigación y la práctica clínica en España han mostrado que estos enfoques multidisciplinarios son efectivos para abordar las complejidades del TEA y promover el bienestar y el desarrollo integral de los niños y niñas.

Intervención Educativa

La intervención educativa para el alumnado con TEA debe ser individualizada, centrada en las necesidades específicas de cada alumno/a y basada en principios de aprendizaje y desarrollo apropiados para el TEA. Algunas estrategias efectivas incluyen:

Enfoque en la comunicación: Es fundamental proporcionar oportunidades para desarrollar habilidades de comunicación tanto verbales como no verbales. Esto puede incluir el uso de sistemas de comunicación alternativa y aumentativa (AAC), como imágenes, pictogramas

o dispositivos de comunicación, para apoyar la expresión y comprensión del lenguaje (Kasari et al., 2014).

Apoyo a la interacción social: Se deben enseñar habilidades sociales explícitas y proporcionar oportunidades estructuradas para practicarlas, como juegos de roles, actividades de grupo y proyectos colaborativos. El modelado de comportamientos sociales adecuados y el uso de estrategias de aprendizaje social pueden ser efectivos para mejorar las interacciones sociales (Bellini, Peters, Benner, & Hopf, 2007).

Fomento de la autonomía y la autorregulación: Se deben enseñar habilidades de autoayuda y autorregulación, como el autocontrol emocional, la resolución de problemas y la organización personal. Estrategias como el uso de horarios visuales, rutinas estructuradas y sistemas de recompensa pueden ayudar a promover la independencia y la autodeterminación (Koegel et al., 2013).

Adaptaciones curriculares: Se deben realizar adaptaciones en el currículo y en el entorno educativo para satisfacer las necesidades específicas del alumnado con TEA. Esto puede incluir modificaciones en la presentación de la información, el ritmo de aprendizaje, el nivel de apoyo y la evaluación del progreso (Koegel et al., 2014).

Competencias Socioemocionales en el Alumnado con TEA

En los centros educativos, el desarrollo de las competencias socioemocionales constituye una necesidad de suma importancia, tal como lo señalan diversas entidades internacionales (Organización Mundial de la Salud, 2021; UNESCO, 2020). Estas competencias actúan como factores protectores de la salud mental, están asociadas con un mayor bienestar psicológico y fortalecen las relaciones afectivas entre pares (Contreras et al., 2023).

Las competencias socioemocionales, que incluyen la capacidad para reconocer y gestionar las propias emociones, establecer y mantener relaciones interpersonales positivas y tomar decisiones responsables, son fundamentales para el desarrollo integral del alumnado. En el caso de los alumnos y alumnas con TEA, estas competencias son cruciales para facilitar su inclusión y participación activa en el aula ordinaria (García & Alonso, 2019).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) subraya que las personas dentro del espectro presentan deficiencias en la comunicación e interacción social, lo que incrementa el riesgo de sufrir abuso escolar. Las dificultades en la integración social de los niños con TEA se deben principalmente a conductas sociales desajustadas, lo cual propicia su exclusión y aislamiento (Contreras et al., 2023).

Según Casanovas (2020), una guía práctica dirigida a familiares y profesionales educativos puede incluir actividades que fomenten habilidades conversacionales, la comprensión y manejo de emociones, y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es decir, desarrollar la teoría de la mente y la cognición social.

Competencias Emocionales e Inteligencia Emocional. Según Bisquerra y Pérez (2007), las competencias emocionales incluyen la capacidad para identificar y expresar emociones, regular el estado emocional, desarrollar la empatía y establecer relaciones interpersonales saludables. Mientras que la inteligencia emocional es la habilidad para utilizar esta información emocional de manera efectiva en la vida diaria. En otras palabras, se considera que una competencia emocional es una habilidad desarrollada fundamentada en la inteligencia emocional, la cual propicia un rendimiento excepcional tanto en el ámbito laboral como en el académico (Goleman, 1995).

Según Pulido Acosta (2018), la inteligencia emocional se compone de varios elementos clave: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional. Estos componentes interactúan entre sí para formar un conjunto cohesivo de habilidades que permiten a los individuos gestionar sus emociones de manera efectiva.

En el ámbito académico, la inteligencia emocional desempeña un rol fundamental en el rendimiento y el bienestar del alumnado. Aquellos alumnos y alumnas que poseen elevadas competencias en inteligencia emocional tienden a establecer relaciones interpersonales más sólidas, a demostrar una mayor capacidad para gestionar el estrés y a mantener una actitud más positiva hacia el aprendizaje. La habilidad para regular las propias emociones y comprender las de los demás contribuye a crear un entorno de aprendizaje más armonioso y productivo. (Pulido, 2018)

En el contexto académico actual, la inclusión de alumnado con TEA (Grado 1) en aulas ordinarias plantea desafíos y oportunidades para el desarrollo de competencias emocionales e inteligencia emocional (Goleman, 1995).

El alumnado con TEA grado 1 se caracterizan por sus altas capacidades cognitivas y habilidades funcionales, pueden beneficiarse enormemente de la educación emocional. Este grupo de alumnado a menudo enfrenta desafíos en la comunicación social y la gestión emocional, lo que puede afectar a su integración y rendimiento en un aula ordinaria (Extremera et al., 2004). Una adecuada instrucción emocional puede mitigar estas dificultades, promoviendo un ambiente inclusivo y propicio para el aprendizaje (Hernández Núñez & Camacho Conde, 2020).

Para abordar estas necesidades, se enfatiza en la importancia de una intervención educativa que involucre tanto a la escuela como a la familia. Proponen una enseñanza que fomente el desarrollo de la inteligencia emocional a través de programas específicos y actividades diseñadas para mejorar la autoconciencia emocional, la regulación de emociones y la empatía. Esta intervención debe ser coherente y continua, adaptándose a las necesidades evolutivas del alumnado (Hernández Núñez & Camacho Conde, 2020).

Competencias Sociales y Habilidades Sociales. La competencia social y las habilidades sociales son elementos fundamentales para el desarrollo integral del individuo, especialmente en contextos educativos, ya que facilitan la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo (Gresham, 2016).

Según Monjas Casares (2016), la competencia social es un constructo amplio que incluye diversas habilidades como la empatía, la comunicación efectiva, la cooperación y la capacidad para manejar conflictos. A su vez, implica el dominio de comportamientos y actitudes que favorecen las relaciones interpersonales y la integración en el grupo. Estas habilidades no solo son cruciales para el bienestar personal, sino que también influyen en el rendimiento académico y profesional.

Muy relacionadas están las habilidades sociales que son un conjunto de comportamientos y competencias que permiten a los individuos interactuar de manera efectiva y adecuada con los demás en diversas situaciones sociales. Estas habilidades incluyen la capacidad de comunicarse de manera efectiva, escuchar activamente, mostrar empatía y manejar conflictos, entre otras (Universidad Villanueva, 2023).

Las habilidades sociales son cruciales para la adaptación y el éxito en diferentes ámbitos de la vida. En el contexto laboral, por ejemplo, las personas con buenas habilidades sociales tienden a ser más exitosas en sus carreras, ya que pueden colaborar eficazmente con sus colegas, manejar conflictos y liderar equipos. Además, contribuyen al bienestar emocional, ya que permiten establecer relaciones satisfactorias y recibir apoyo social en momentos de necesidad (Goleman, 1995).

El alumnado con TEA grado 1 suele tener un conocimiento limitado de las emociones secundarias como la vergüenza, el orgullo y la culpa. Además, muestran dificultades significativas en la empatía y el juego simbólico, esenciales para el desarrollo de habilidades sociales. Estas carencias se reflejan en su interacción tanto en el contexto escolar como familiar, donde también se observa una tendencia hacia la impulsividad y una menor capacidad para modular las emociones (Hernández Núñez & Camacho Conde, 2020).

Marco Normativo Estatal y de la Comunidad Valenciana

La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) establece que, en la etapa de ESO se deben promover competencias socioemocionales que son fundamentales para el desarrollo integral del alumnado. Estas competencias incluyen la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, y la educación para la paz y la no violencia. Además, se trabaja en todas las materias la igualdad entre hombres y mujeres, la formación estética, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales (BOE, 2020).

La educación emocional y en valores es una parte integral de la ESO, con especial atención a la reflexión ética y el conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la

Infancia, según la Constitución Española. Se fomenta el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia, asegurando que el alumnado desarrollen la capacidad de reconocer y reaccionar frente a toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación (BOE, 2020).

Además, la Ley introduce la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos, que se centra en la reflexión ética e incluye contenidos sobre la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, la igualdad de género, y el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar. Estas materias buscan fomentar una convivencia pacífica y respetuosa, y preparar al alumnado para participar activamente en la vida económica, social y cultural con una actitud crítica y responsable (BOE, 2020).

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, más concretamente en el artículo 11, se definen las competencias clave que el alumnado debe adquirir al finalizar la enseñanza básica. Entre ellas, la competencia personal, social y de aprender a aprender y la competencia ciudadana son particularmente relevantes para el desarrollo socioemocional. Estas competencias incluyen habilidades como la capacidad de reconocer y gestionar las emociones, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones de manera constructiva (BOE-A-2022-4975, p. 11).

Además, en el artículo 10 se establece que todo el alumnado debe cursar la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos en algún momento de la etapa. Esta materia se centra en la reflexión ética y la educación para el desarrollo sostenible, la igualdad de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, fomentando una convivencia pacífica y respetuosa (BOE-A-2022-4975, p. 11).

El Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, establece un marco claro y detallado para el desarrollo de competencias socioemocionales en la ESO. Subraya que la educación inclusiva es un derecho fundamental y que los centros educativos deben convertirse en entornos seguros, saludables, sostenibles y democráticos, donde se valore y respete a todas las personas por igual (Decreto 104/2018, art. 3).

El artículo 3.7 del mismo señala que la educación inclusiva requiere la participación de toda la comunidad educativa, contribuyendo a la cohesión social y desarrollando competencias sociales y emocionales, tales como la ayuda mutua y la resolución pacífica de conflictos, elementos que deben abordarse de manera explícita y sistemática (Decreto 104/2018, art. 3.7).

Respecto al alumnado TEA en la Orden 10/2023, de 22 de mayo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, se establece un marco claro para la identificación y evaluación de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Así mismo, en el artículo 4, se menciona que la detección temprana y la intervención inmediata son cruciales para asegurar el éxito educativo del alumnado con NEAE, incluidos aquellos con TEA. La evaluación debe ser integral y considerar todas las dimensiones del desarrollo del alumnado, incluyendo las áreas cognitiva, emocional y social (Orden 10/2023, art. 4).

Por último, en el Decreto 195/2022, de 11 de noviembre, establece en sus disposiciones generales la importancia de la identificación y evaluación temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). El artículo 11 menciona que las estrategias educativas deben orientarse a promover la igualdad y la convivencia, basándose en principios de diálogo igualitario y desarrollo de competencias socioemocionales. Estas estrategias incluyen prácticas educativas que fomenten la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la creación de

entornos de aprendizaje seguros y acogedores para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con TEA (Decreto 195/2022, art. 11).

Contextualización

El Colegio Luis de Santángel, ubicado en la Calle Carrícola, 7, se encuentra en el barrio de La Cruz Cubierta, dentro del distrito de Jesús en Valencia. Este entorno urbano se caracteriza por una significativa diversidad cultural y socioeconómica. El distrito de Jesús, con una población total de 52,489 habitantes, alberga a aproximadamente 11,516 residentes extranjeros, de los cuales el 37,8% proviene de América del Sur y el 15,2% de Asia. Este contexto demográfico configura un entorno multicultural donde predomina una actividad económica centrada en el comercio y los servicios, lo que refleja la variabilidad y dinamismo de la comunidad local.

El Colegio Luis de Santángel es una institución educativa privada-concertada que ofrece una educación integral desde la etapa de Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El centro se distingue por su carácter inclusivo y por fomentar una educación basada en valores humanísticos, respeto a la diversidad cultural y lingüística. La misión del colegio es proporcionar una formación que no solo abarca el ámbito académico, sino también el desarrollo personal y social del alumnado, preparándolos para ser ciudadanos responsables y competentes.

El alumnado está mayoritariamente compuesto por hijos de inmigrantes provenientes de Pakistán, Sudamérica, África y China. Estas familias, muchas de las cuales residen en el cercano barrio de Malilla, enfrentan situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, habiendo emigrado en busca de una mejor calidad de vida. Esta diversidad enriquece el ambiente educativo y promueve

la convivencia y el respeto mutuo, lo que se traduce en un entorno de aprendizaje inclusivo y multicultural.

El Colegio Luis de Santángel ofrece una educación completa que abarca todas las etapas desde Infantil hasta la ESO. El currículo está diseñado para proporcionar al alumnado una formación académica sólida y variada, que incluye asignaturas básicas y programas específicos de desarrollo personal y social. Esta oferta educativa tiene como objetivo preparar al alumnado para su futura vida académica y profesional, fomentando competencias clave como el pensamiento crítico, la creatividad y la responsabilidad social.

La infraestructura del colegio es modesta pero funcional, adecuada para satisfacer las necesidades educativas del alumnado. El centro cuenta con aulas equipadas, laboratorios, una biblioteca bien dotada y espacios recreativos. La biblioteca, en particular, es un recurso fundamental que promueve el hábito de lectura y facilita el acceso a la información y a la educación lúdica. Este espacio no solo apoya el aprendizaje académico, sino que también sirve como un centro de intercambio cultural y social dentro de la comunidad educativa.

El equipo docente está compuesto por profesionales altamente cualificados y comprometidos con la misión educativa del centro. Los docentes no solo imparten conocimientos académicos, sino que también se enfocan en el desarrollo integral del alumnado, inculcando valores de respeto, responsabilidad y esfuerzo personal.

El colegio ofrece una amplia variedad de actividades extraescolares destinadas a complementar la formación académica y a fomentar el desarrollo de habilidades sociales y personales. Estas actividades incluyen deportes, artes, talleres de ciencia y tecnología y programas de intercambio cultural. Las actividades extraescolares son una parte esencial del

proyecto educativo del centro, contribuyendo significativamente a la formación integral del alumnado y promoviendo su bienestar emocional y social.

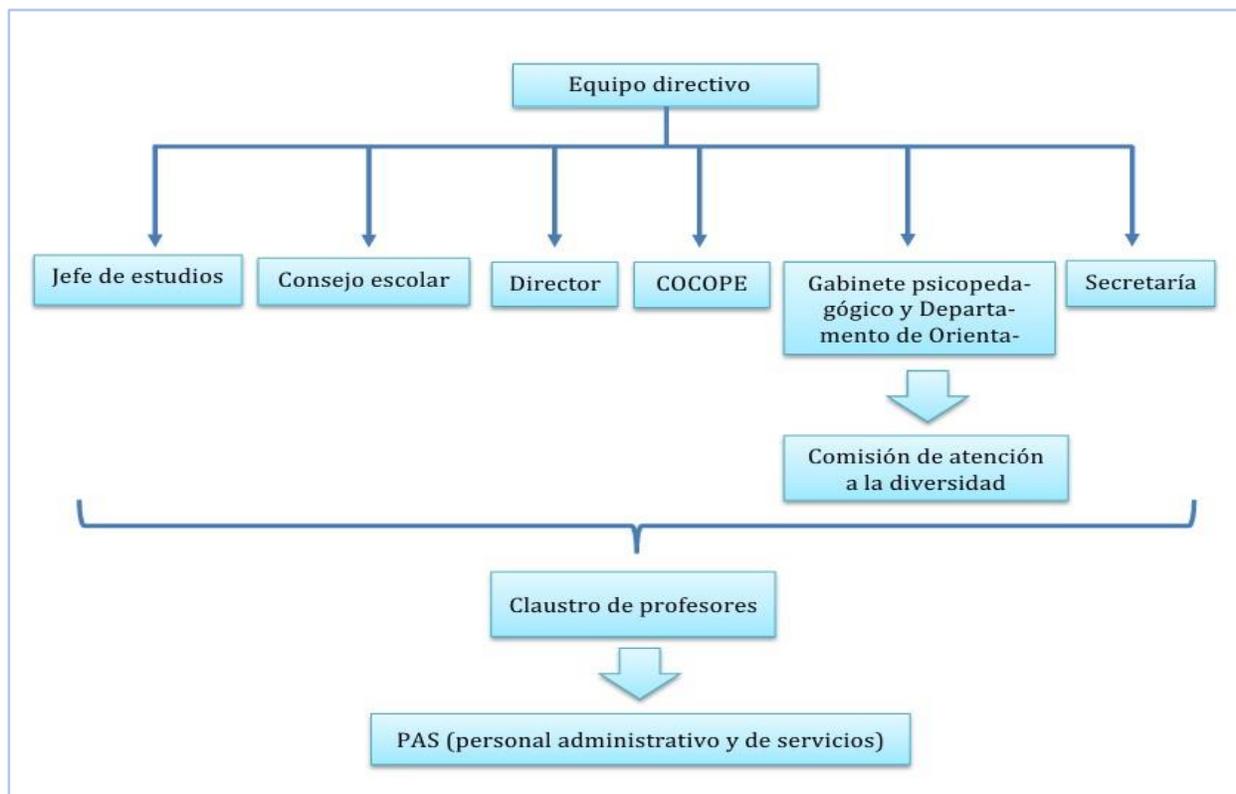
También ofrece varios servicios para apoyar a las familias y garantizar el bienestar del alumnado. Entre estos servicios se incluyen el comedor escolar, el servicio de transporte y la escuela matinal. Estos servicios están diseñados para facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral y para asegurar que el alumnado reciba una atención adecuada durante la jornada lectivo. Este apoyo integral es fundamental para la creación de un entorno educativo seguro y acogedor.

El DO juega un papel crucial en el apoyo al alumnado. Este departamento se encarga de la detección temprana de necesidades educativas especiales (NEAE), la orientación académica y profesional, y el apoyo emocional y psicológico. El objetivo del DO es asegurar que todo el alumnado reciba la orientación y el apoyo necesarios para su éxito académico y personal. A través de intervenciones personalizadas y colaborativas, el departamento contribuye al desarrollo integral del alumnado, promoviendo su bienestar y resiliencia.

A continuación, se muestra el organigrama del Centro Educativo donde se puede apreciar como el equipo directivo está formado por el director, el jefe de estudios, el consejo escolar, la comisión de coordinación pedagógica, el gabinete psicopedagógico y DO donde se incluye también la comisión de atención a la diversidad, y por último la secretaria. En un nivel inferior se encuentra el claustro de profesores de preescolar, primaria y secundaria. En un nivel inferior aparece el personal Administrativo y de Servicios (PAS).

Figura 1

Organigrama Centro Educativo Luis de Santángel



Nota. Figura de elaboración propia

Análisis de la Realidad

Para mostrar el análisis de la realidad del centro educativo a continuación se presenta un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades).

Figura 2

Análisis DAFO del centro educativo



Nota. Figura de elaboración propia.

Respecto al programa de intervención “Viviendo en Armonía” diseñado para ser desarrollado en el aula de 1º de Educación secundaria, hay un total de 24 alumnos y alumnas. Del total de alumnado, tenemos un alumno con necesidades especiales que presenta TEA grado 1.

A continuación se presenta un análisis DAFO del curso específico al que se dirige el plan de intervención, 1º de ESO.

Figura 3

Análisis DAFO del curso 1º de ESO.



Nota. Figura de elaboración propia.

Posibles Ámbitos de Mejora

En el centro educativo Luis de Santángel he identificado varios ámbitos de mejora que pueden optimizar el funcionamiento y la efectividad del entorno escolar. Uno de los puntos fuertes del centro es su tamaño pequeño y el ambiente familiar que fomenta, lo cual facilita una interacción cercana y personalizada entre el equipo docente, el alumnado y sus familias. Además, la continua coordinación entre el departamento de orientación y el equipo directivo es otro aspecto positivo, que asegura un enfoque cohesivo en la toma de decisiones y en la implementación de programas educativos.

No obstante, el centro enfrenta varios desafíos que necesitan atención. Uno de los principales problemas es la desactualización de los documentos institucionales, lo cual dificulta la implementación de nuevas estrategias educativas y la adaptación a cambios legislativos. Otro

ámbito de mejora es la transición entre las etapas de primaria y secundaria, que actualmente no está bien estructurada, generando dificultades de adaptación para el alumnado.

La falta de recursos espaciales también es una limitación significativa, afectando la capacidad del centro para ofrecer una variedad de actividades y servicios educativos. Además, la brecha cultural con las familias, muchas de las cuales carecen de un nivel sociocultural alto, resulta en una privación sociocultural del alumnado, impactando negativamente en su rendimiento académico y desarrollo socioemocional.

El centro tiene un alto número de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEAE), pero cuenta con poco personal especializado para atenderlos adecuadamente. Actualmente, solo hay una especialista en audición y lenguaje, lo que es insuficiente para las necesidades del alumnado. Además, hay una falta de formación continua para el personal docente en la implementación de programas de educación emocional.

A pesar de estas debilidades, es notable la implicación y dedicación de los docentes en el desarrollo integral del alumnado. Esta actitud positiva es un recurso valioso que puede ser potenciado mediante formación y apoyo adecuados, fortaleciendo así la capacidad del centro para ofrecer una educación de calidad y promover el bienestar de todo el alumnado.

Diseño del Plan de Intervención

A continuación presentamos el diseño y desarrollo del plan de intervención “Vivir en Armonía”, un plan para fomentar las habilidades socioemocionales de Mario y de su grupo-clase de 1º ESO.

Nivel de Respuesta Educativa

La implementación de un plan de intervención socioemocional durante el horario de tutorías en un aula de 1º ESO, específicamente diseñado para fomentar la inclusión de un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que acaba de incorporarse al curso, se enmarca dentro del nivel de respuesta educativa de atención a la diversidad y educación inclusiva establecido por la LOMLOE y el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell.

Según el artículo 14 del Decreto 104/2018, la atención a la diversidad se fundamenta en principios de inclusión, equidad y personalización de la enseñanza, asegurando que todos los alumnos reciban el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial académico y personal (Consell, 2018).

Las medidas de respuesta educativa para la inclusión se organizan en cuatro niveles de concreción de carácter sumatorio y progresivo. Las medidas correspondientes al primer nivel de respuesta educativa están dirigidas a toda la comunidad educativa y a las relaciones del centro con el entorno sociocomunitario. Por otro lado, las medidas del segundo nivel se centran en todo el alumnado del grupo-clase.

En el nivel I, se incluyen los planes de centro que contemplan los principios y actuaciones del colegio, tales como el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Plan de Actuación para la Mejora (PAM). En el nivel II, se integran todas las actuaciones que se llevarán a cabo con el grupo-clase, recogidas dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT) y del Plan de Igualdad y Convivencia (PIC).

Estas medidas garantizan una intervención educativa integral y coordinada, que no solo busca la inclusión efectiva de Mario, sino también el enriquecimiento del entorno educativo para todo el alumnado.

Línea Estratégica

Según la Orden 10/2023, de 22 de mayo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, que regula aspectos específicos de la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano, y la Resolución del 1 de octubre de 2021 de la directora general de Inclusión Educativa, que establece las líneas estratégicas para la orientación educativa y profesional y la acción tutorial, se identifican cuatro líneas estratégicas clave para las actuaciones de los orientadores: apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje; igualdad, convivencia y bienestar emocional; transición y acogida; y orientación académica y profesional (Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, 2023; Dirección General de Inclusión Educativa, 2021).

El plan de intervención actual se enmarca dentro de las líneas estratégicas de igualdad, convivencia y bienestar emocional. Según lo estipulado en la Resolución y la Orden mencionadas, las acciones incluidas en la línea de igualdad, convivencia y bienestar emocional abarcan propuestas de acción tutorial centradas en temas específicos como la educación emocional.

Justificación

El presente plan de intervención “Vivir en Armonía” que tiene el propósito de desarrollar habilidades socioemocionales en el alumnado de 1º de ESO se fundamenta en la necesidad de dar respuesta efectiva y personalizada a un nuevo alumno diagnosticado con Trastorno del Espectro

Autista (TEA), quien requiere apoyos específicos debido a sus Necesidades Educativas Especiales (NEE). La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), establece en su artículo 19 la importancia de garantizar la inclusión educativa y la atención personalizada, subrayando la necesidad de promover la participación, la convivencia y la prevención de las dificultades de aprendizaje (Boletín Oficial del Estado, 2020).

El plan de intervención propuesto tiene como objetivo no solo la inclusión efectiva de Mario en el grupo-clase, sino también el desarrollo de competencias socioemocionales en todo el alumnado. Esta doble finalidad es coherente con los principios de equidad e inclusión establecidos por la LOMLOE, que enfatiza la necesidad de adaptar la enseñanza a las diversas necesidades del alumnado y de promover un entorno educativo inclusivo y respetuoso con la diversidad (Boletín Oficial del Estado, 2020).

Además, estudios recientes destacan que las intervenciones centradas en habilidades socioemocionales pueden mejorar significativamente la interacción social y la adaptación emocional del alumnado con TEA (White et al., 2019). Por esta razón los contenidos incluidos en el plan de intervención son el desarrollo de la conciencia emocional, la autorregulación emocional, el autoconcepto y la autoestima, la empatía y las habilidades sociales, adaptadas a las necesidades individuales de cada alumno y alumna.

Objetivos

El objetivo general que se pretenden alcanzar mediante el plan de intervención “Viviendo en Armonía” es promover el desarrollo integral de competencias socioemocionales en el

alumnado de 1º de ESO, incluyendo a un alumno con TEA grado 1, para asegurar su plena integración en la comunidad educativa.

Los objetivos específicos son:

- Facilitar que el alumnado identifique y comprenda sus propias emociones y las emociones de los demás.
- Promover el reconocimiento y la expresión adecuada de emociones en diferentes contextos escolares y sociales.
- Enseñar al alumnado técnicas y estrategias para gestionar y controlar sus emociones de manera efectiva.
- Ayudar al alumnado a desarrollar la capacidad de afrontar situaciones de estrés y resolver conflictos de manera constructiva.
- Potenciar la auto aceptación y el reconocimiento de las fortalezas y áreas de mejora de cada alumno.
- Promover el desarrollo de una autoimagen positiva y la confianza en las propias capacidades académicas y sociales.
- Incentivar la capacidad del alumnado para ponerse en el lugar de los demás y comprender sus perspectivas y sentimientos.
- Fomentar la sensibilidad y el respeto hacia las diferencias individuales y culturales dentro del grupo clase.
- Desarrollar habilidades de comunicación efectiva, incluyendo la escucha activa y la expresión asertiva.
- Promover comportamientos prosociales como la cooperación, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo.

- Aumentar la cohesión grupal del grupo-clase.

Metodología

La metodología implementada durante las distintas sesiones será guiada por el tutor/a del aula y el orientador/a educativo/a, enfocándose en ser motivadora y vivencial. Partiremos de experiencias cotidianas, potenciando rutinas y dirigiendo el aprendizaje hacia la utilidad y funcionalidad, con el objetivo de alcanzar un nivel de aprendizaje significativo.

Las sesiones serán flexibles para adaptarse a las necesidades, intereses y características del alumnado. Aunque estarán distribuidas en cinco módulos (conciencia emocional, autorregulación emocional, autoconcepto y autoestima, empatía y habilidades sociales), se trabajarán desde una perspectiva globalizadora, considerando que todos estos aspectos están interrelacionados y persiguen el mismo fin. Algunas actividades serán individuales, mientras que otras se llevarán a cabo mediante trabajo cooperativo, con grupos que cambiarán en cada sesión para fomentar la participación activa de todo el alumnado y enriquecer el aprendizaje.

La metodología del plan de intervención se basará en metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). El aprendizaje cooperativo involucra al alumnado trabajando en pequeños grupos para alcanzar objetivos compartidos, lo que mejora sus habilidades sociales y académicas (Johnson y Johnson, 2018). El ABJ, por su parte, utiliza dinámicas de juego para motivar y facilitar el aprendizaje, promoviendo el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Gros, 2017). Estas metodologías incrementan el compromiso y la motivación, favoreciendo un aprendizaje más significativo.

Para desarrollar competencias socioemocionales en todo el alumnado, es esencial fomentar la interacción social en un ambiente inclusivo y respetuoso. Por esta razón, se ha

enfaticado el desarrollo de actividades cooperativas para promover habilidades sociales y de comunicación (Soto et al., 2017).

La LOMLOE defiende una educación inclusiva que garantice el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado, incluyendo aquellos con NEAE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Por lo tanto, para que Mario pueda llevar a cabo las actividades como el resto de sus compañeros/as se han incluido unas adaptaciones no significativas que modifican la metodología y los materiales, pero no los contenidos fundamentales. Incluyendo el uso de materiales visuales y gráficos que faciliten la comprensión y el procesamiento de la información. También, se proporcionarán instrucciones claras y concisas, acompañadas de ejemplos concretos y desglosados en pasos más pequeños para facilitar la secuencia y ejecución de las actividades (Gutiérrez et al., 2018).

Uno de los métodos empleados será la Enseñanza Estructurada, específicamente a través del método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), que se centra en proporcionar un entorno de aprendizaje altamente estructurado y predecible, lo que resulta esencial para los alumnos con TEA, quienes a menudo encuentran consuelo y seguridad en la rutina y la claridad (Mesibov, Shea, & Schopler, 2005).

Se trabajará arduamente para crear un ambiente de confianza y seguridad donde todo el alumnado pueda exponer sus ideas y opiniones libremente y sin preocupaciones. En todas las sesiones, el alumnado recibirá retroalimentación sobre las competencias aprendidas tanto durante como al final de cada una de las sesiones, para verificar que se hayan alcanzado los objetivos propuestos.

Temporalización

Las actividades que se van a llevar a cabo se distribuirán en 10 sesiones de 50 minutos. Las sesiones se realizarán los jueves de 12:00 a 12:50 en horario de tutorías, como parte del Plan de Acción Tutorial (PAT), desde el día 19 de Octubre hasta el 21 de Diciembre. Al inicio del mes de Septiembre se reunirán el tutor/a y la orientador/a educativo/a para organizarse las sesiones, y además el orientador/a tendrá que dotar al tutor/a de las competencias necesarias para llevar a cabo el programa, ya que el programa ha sido diseñado por la orientador/a educativo/a. Una vez se ponga en marcha la propuesta de intervención, cada semana se reunirán para poner en común aspectos que se hayan observado respecto al funcionamiento de las sesiones y se podrán realizar modificaciones respecto a los objetivos planteados y el desarrollo de las sesiones. Y por último, una vez finalizado el plan de intervención se volverán a reunir, para analizar los resultados obtenidos en el pre-test y post-test que se aplicará a los alumnos y alumnas. Y de esta forma hacer los cambios que se crean convenientes.

A continuación se muestra una tabla donde se ve más claramente la temporalización que va a seguir el plan de intervención “Vivir en Armonía”:

Tabla 1

Temporalización del Plan de Intervención “Viviendo en Armonía”

		TEMPORALIZACIÓN									
		OCTUBRE		NOVIEMBRE					DICIEMBRE		
BLOQUES	SESIONES	19	26	2	9	16	23	30	7	14	21
Conciencia emocional	1. Explorando mis emociones										
	2. Emociones en primera plana										
Autorregulación emocional	3. Gestionando nuestras emociones										
	4. ¿Cómo me siento?										
Autoconcepto y autoestima	5. ¡Me conozco!										
	6. Amor propio										
Empatía	7. Empatiza										
	8. Despierta la asertividad										
Habilidades sociales	9. Aprendiendo a escuchar										
	10. Resolviendo conflictos										

Nota: Tabla de elaboración propia.

Disposición y Organización de los Recursos

Los recursos materiales que vamos a necesitar en cada una de las sesiones se especificarán en las tablas de las sesiones que se encuentran en el apartado de “sesiones de trabajo”. Principalmente vamos a necesitar sillas y mesas, pizarra, proyector, folios, material de escritura, etc. El espacio donde se llevaran a cabo las sesiones será la clase ordinaria, ya que dispone de bastante espacio, y para las sesiones que requieren mayor espacio dispondremos del gimnasio del centro educativo.

Respecto a los recursos personales, contaremos con la colaboración de la orientador/a educativo/a y el tutor/a de la clase con la que vamos a trabajar. Estos dos profesionales deben de poseer una serie de competencias para el buen manejo de la aplicación del programa de intervención en un aula con unas características concretas. Para ello, es importante que la orientador/a le dé una serie de pautas al tutor/a que le permita aplicar el programa adecuadamente. Además, estos dos profesionales deben de poseer unas competencias específicas para una aplicación del programa eficaz. En primer lugar, tienen que tener un buen dominio del conjunto de conocimientos teóricos sobre las competencias socioemocionales que se van a trabajar durante las sesiones, para ello deberán de leer bastante bibliografía respecto a ese tema. También deberán de aprender la metodología que se lleva a cabo con este programa de intervención, y saberla aplicar de manera eficaz, para ello deberán de informarse bien sobre su correcta aplicación.

En relación a las adaptaciones no significativas que se van a aplicar a Mario, el orientador/a será el encargado de formar al tutor/a para enseñarle cuales son características del alumnado TEA y de qué manera hay que poner en marcha esas adaptaciones.

Por último, destacar la importancia de las competencias humanas, es decir, deberán de poseer habilidades sociales, de comunicación e interacción. Y por último, tienen que poseer las capacidades para dirigir el grupo, solucionar problemas y tomar decisiones.

Contenidos

Teniendo en cuenta que vamos a realizar el Plan de Intervención “Vivir en Armonía” en el aula de 1º ESO, los contenidos a conseguir se organizan en cinco módulos (conciencia emocional, autorregulación emocional, autoconcepto y autoestima, empatía y habilidades sociales). Cada uno de los módulos tendrá unos objetivos específicos que se irán cumpliendo mediante la realización de dos sesiones por modulo, las cuales contendrán diferentes actividades con sus respectivos objetivos.

A continuación se muestran de manera más visual los cinco módulos que se trabajan en el presente Plan de Intervención “Vivir en Armonía” con sus objetivos específicos correspondientes.

Tabla 2

Contenidos del Plan de Intervención “Viviendo en Armonía”

CONTENIDOS “VIVIENDO EN ARMONÍA”		
Bloques	Sesiones	Objetivos específicos
1. Conciencia emocional	1. Explorando mis emociones 2. Emociones en primera plana	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Facilitar que los alumnos identifiquen y comprendan sus propias emociones y las emociones de los demás. ✓ Promover el reconocimiento y la expresión adecuada de emociones en diferentes contextos escolares y sociales.
2. Autorregulación emocional	3. Gestionando nuestras emociones 4. ¿Cómo me siento?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enseñar a los alumnos técnicas y estrategias para gestionar y controlar sus emociones de manera efectiva. ✓ Ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de afrontar situaciones de estrés y resolver conflictos de manera constructiva.
3. Autoconcepto y autoestima	5. ¡Me conozco! 6. Amor propio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Potenciar la autoaceptación y el reconocimiento de las fortalezas y áreas de mejora de cada alumno. ✓ Promover el desarrollo de una autoimagen positiva y la confianza en las propias capacidades académicas y sociales.
4. Empatía	7. Empatiza 8. Despierta la asertividad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incentivar la capacidad de los alumnos para ponerse en el lugar de los demás y comprender sus perspectivas y sentimientos. ✓ Fomentar la sensibilidad y el respeto hacia las diferencias individuales y culturales dentro del grupo clase.
5. Habilidades sociales	9. Aprendiendo a escuchar 10. Resolviendo conflictos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar habilidades de comunicación efectiva, incluyendo la escucha activa y la expresión asertiva. ✓ Promover comportamientos prosociales como la cooperación, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo.

Nota. Tabla de elaboración propia.

Sesiones de Trabajo

En este plan de intervención “Viviendo en Armonía” se han diseñado una serie de actividades para los cinco módulos de contenido, los cuales conforman 10 sesiones en total, con una duración de 50 minutos cada una de las sesiones, ya que corresponde al horario predeterminado de las tutorías. Como hemos destacado anteriormente, los profesionales encargados de realizar este programa son el tutor/a del grupo y el orientador/a educativo/a. Además, para hacer un cierre de cada una de las sesiones les preguntaremos a los alumnos y alumnas como se han sentido durante el desarrollo de la actividad y si les ha gustado. A continuación se exponen las actividades que se van a llevar a cabo en cada una de las sesiones.

Tabla 3

Primera sesión

SESIÓN 1: EXPLORANDO MIS EMOCIONES	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluar las competencias socioemocionales en el alumnado a través del test situacional de desarrollo de competencias socioemocionales (DCSE-J). ○ Conciencia emocional. ○ Identificar las emociones. ○ Fomentar la expresión adecuada de las emociones en un entorno seguro y controlado. ○ Mejorar las habilidades de comunicación.
Duración	50 minutos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pictogramas y apoyos visuales (si es necesario). ○ Test situacional de desarrollo de competencias socioemocionales (DCSE-J) (Ver en Anexo A, figura A). ○ 6 tableros del parchís de las emociones (Ver en Anexo B, figura B).

	<ul style="list-style-type: none"> ○ 6 dados. ○ 24 fichas. ○ Ficha “Diario de Emocional” (Ver Anexo C, figura C).
<p>Desarrollo de la actividad</p>	<p>Para empezar la sesión haremos una pequeña explicación de en qué va a consistir el programa de intervención “Viviendo en Armonía”.</p> <p>Posteriormente, evaluaremos las competencias socioemocionales del alumnado mediante el test DCSE-J.</p> <p><u>Actividad 1:</u> formaremos 6 grupos de 4 personas para jugar al parchís de la conciencia emocional. Cada miembro tendrá que elegir un color de ficha (rojo, azul, verde o amarillo) y los grupos lanzan el dado para determinar el orden de juego, el alumno/a que saque el número más alto comienza. El juego consiste en contestar a las preguntas de las casillas en las que vayas cayendo. Por ejemplo: ¿Cómo te sientes cuando estás feliz? ¿Qué emociones sientes cuando estás asustado?</p> <p>El objetivo es que cada grupo logre llevar su ficha desde la base hasta la meta, respondiendo a las preguntas emocionales en el camino.</p>
<p>Adaptaciones TEA</p>	<p>Haremos una explicación muy detallada de en qué consistirá el programa, mostrando el cronograma de las sesiones.</p> <p>Las explicaciones serán claras y literales.</p> <p>Se utilizara material visual para explicar la actividad.</p> <p>La orientador/a será el encargado de ofrecerle la ayuda que necesite para realizar las actividades con sus compañeros/as.</p> <p>El test DCSE-J no lo realizara, mientras sus compañeros lo realizan, se le hará una explicación más personalizada de en qué van a consistir las siguientes sesiones de tutoría.</p> <p>Le permitiremos tiempo adicional para cada actividad si es necesario.</p>

Reto de la semana	Cada alumno/a llevará un "Diario de Emociones" durante una semana. Cada día, deberán dedicar unos minutos a reflexionar y escribir sobre sus emociones y las situaciones que las provocaron.
Evaluación	Al finalizar la sesión se dejaran 5 minutos para que el alumnado conteste a las siguientes preguntas para comprobar que ha aprendido durante la sesión: ¿Qué emociones te han resultado más complejas y menos complejas de expresar? ¿Qué te ha gustado más de la sesión?

Nota. Tabla de elaboración propia.

Tabla 4

Segunda sesión

SESIÓN 2: EMOCIONES EN PRIMERA PLANA	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer y asociar las emociones a situaciones, interacciones, gestos y palabras. ○ Promover la empatía y la comprensión de las emociones en los demás. ○ Facilitar la reflexión personal y grupal sobre situaciones emocionales.
Duración	50 minutos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pictogramas y apoyos visuales (si es necesario). ○ Revistas y periódicos. ○ Tijeras. ○ Pegamento. ○ Seis cartulinas grandes de colores. ○ Pinturas. ○ Proyector.

<p>Desarrollo de la actividad</p>	<p>En la primera parte de la sesión pediremos voluntarios para exponer su Diario Emocional (reto semanal). Haremos una reflexión sobre los beneficios que tiene realizar un Diario Emocional.</p> <p>A continuación, explicaremos en que va a consistir la actividad mediante una exposición visual. Les mostraremos la rueda de las emociones en el proyector (Ver Anexo D, figura D).</p> <p><u>Actividad 1:</u> En grupos de 4 alumnos/as tendrán que hacer un collage sobre las 6 emociones básicas que se muestran en la rueda de las emociones y además podrán seleccionar otras emociones más complejas. En primer lugar tendrán que dibujar la rueda de las emociones en la cartulina que proporcionaremos a cada uno de los grupos. El collage lo realizarán seleccionando recortes de revistas que representen cada una de las emociones mediante expresiones faciales, expresiones escritas, situaciones e interacciones.</p> <p>Una vez terminen, los 6 grupos tendrán que exponer su collage y los compañeros tendrán que puntuar sus trabajos. Quien consiga mayor puntuación será reconocido exponiendo su trabajo en el mural que tenemos en el pasillo. Para finalizar la actividad haremos una reflexión con todo el grupo acerca de la actividad.</p>
<p>Adaptaciones TEA</p>	<p>Haremos una explicación muy detallada de en qué consistir la sesión de hoy, mostrándole visualmente todos los materiales que vamos a necesitar y mostrando un ejemplo de un mural.</p> <p>Las explicaciones serán claras y literales.</p> <p>La orientador/a será el encargado de ofrecerle la ayuda que necesite para realizar las actividades con sus compañeros/as.</p> <p>Seleccionaremos previamente una revista con imágenes más claras para identificar emociones básicas.</p>

	<p>A Mario se le colocara en un grupo de alumnos/as que sabemos que le van a ayudar.</p> <p>Le permitiremos tiempo adicional para cada actividad si es necesario.</p>
Reto de la semana	<p>Cada alumno se llevara la ficha con la rueda de las emociones y cada día los alumnos y alumnas deberán de elegir una emoción de la rueda que mejor describa como se sintieron en algún momento del día y describir una situación que provoco dicha emoción.</p>
Evaluación	<p>Al finalizar la sesión se dejaran 5 minutos para que el alumnado conteste a las siguientes preguntas para comprobar que ha aprendido durante la sesión:</p> <p>¿Cuáles son las emociones básicas?</p> <p>¿Sabrías nombrarme alguna emoción más compleja?</p> <p>¿Creen que se pueden sentir muchas emociones al mismo tiempo?</p>

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad Collage de las emociones de Proeducar-Hezigarri Navarra (2020).

Tabla 5

Tercera sesión

SESIÓN 3: GESTIONANDO NUESTRAS EMOCIONES	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer cómo las emociones pueden influir en el comportamiento y cómo el comportamiento puede influir en las emociones. ○ Aprender a regular y expresar de forma adecuada las emociones. ○ Enseñar y practicar técnicas de respiración y relajación para reducir el estrés y la ansiedad.

Duración	50 minutos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pictogramas y apoyos visuales (si es necesario). ○ Una ficha para cada grupo con la situación y las preguntas a resolver (Ver Anexo E, figura E). ○ Proyector para visualizar el video de meditación (Ver Anexo F, figura F).
Desarrollo de la actividad	<p>En la primera parte de la sesión se trabajara el reto semanal, el alumnado que quiera podrá exponer las emociones que han sentido durante la semana y describir que situación las ha provocado.</p> <p><u>Actividad 1:</u> deberán de colocarse en grupos de cuatro alumnos/as para realizar la dinámica, y les pediremos que nombren a un miembro del grupo como portavoz. Les explicaremos en qué consistirá la actividad y les repartiremos una ficha a cada grupo donde se muestra una situación y unas preguntas para contestar entre todos los miembros del grupo. Una vez hayan terminado todos los grupos, el portavoz de cada grupo tendrá que exponer que han contestado en cada una de las preguntas. Y reflexionaremos sobre como el comportamiento influye en las emociones y viceversa.</p> <p><u>Actividad 2:</u> comenzaremos lanzando estas preguntas: ¿Habéis practicado alguna vez la meditación? ¿Sabéis que es el Mindfulness? Y les explicaremos en que consiste el Mindfulness y les nombraremos algunos de los beneficios que tiene practicarla en el día a día. Seguidamente realizaremos una meditación guiada de 5 minutos a través de un video. Al finalizarla, les preguntaremos como se sienten después de practicar la medicación.</p>

<p>Adaptaciones TEA</p>	<p>Haremos una explicación muy detallada de en qué consistirá la sesión de hoy, mostrándole visualmente todos los materiales que vamos a necesitar y mostrando un ejemplo de cómo contestar a las preguntas. Las explicaciones serán claras y literales.</p> <p>La orientador/a será el encargado de ofrecerle la ayuda que necesite para realizar las actividades con sus compañeros/as.</p> <p>A Mario se le colocara en un grupo de alumnos/as que sabemos que le van a ayudar.</p> <p>Para la meditación le preguntaremos primero si le apetece hacerla o salir de la clase si se sintiera abrumado de la sobrestimulación.</p> <p>Le permitiremos tiempo adicional para cada actividad si es necesario.</p>
<p>Reto de la semana</p>	<p>Deberán de realizar cada día 5 minutos de meditación guiada, y anotar en una hoja como se han sentido antes y después de realizar cada meditación. Al finalizar la semana tendrán que escribir como se han sentido al introducir en su día a día la meditación guiada.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Al finalizar la sesión se dejaran 5 minutos para que el alumnado conteste a las siguientes preguntas para comprobar que ha aprendido durante la sesión:</p> <p>¿Cuál es la diferencia entre emoción, comportamiento y pensamiento?</p> <p>¿Cómo pueden ser reguladas las emociones y el comportamiento?</p>

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad Expresión emocional de Ezeiza et al., (2008).

Tabla 6

Cuarta sesión

SESIÓN 4: ¿COMÓ ME SIENTO?	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conocer los beneficios de desarrollar habilidades de autorregulación emocional. ○ Conocer la relación que existe entre emoción, cognición y comportamiento. ○ Fomentar la capacidad para autogenerar emociones agradables.
Duración	50 minutos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pictogramas y apoyos visuales (si es necesario). ○ Ficha (Ver Anexo G, figura G) ○ Proyector.
Desarrollo de la actividad	<p>Comenzaremos la sesión reflexionando sobre el reto semanal, pediremos voluntarios para exponer como se han sentido antes y después de realizar la meditación guiada.</p> <p>Posteriormente explicaremos en que va a consistir la sesión de hoy mediante una presentación. Empezaremos exponiendo en el proyector unas ideas claves sobre la autorregulación emocional y así saber que conocimientos previos tienen sobre este concepto.</p> <p><u>Actividad 1:</u> Individualmente tendrán que rellenar una ficha donde hay que completarla con el comportamiento y el pensamiento que te despierta dicha emoción, les dejaremos tiempo para que puedan reflexionar individualmente.</p> <p><u>Actividad 2:</u> se tendrán que colocar en parejas para comentar que han escrito en cada una de las preguntas y así reflexionar.</p> <p>Por último, con todo el alumnado reflexionaremos con estas preguntas:</p> <p>¿Cómo fue la experiencia de compartir sus respuestas en parejas?</p>

	<p>¿Qué emoción te ha costado más identificar el comportamiento y pensamiento?, ¿Qué acciones visualizaron que les pueden ayudar a alcanzar el estado emocional deseado?</p>
<p>Adaptaciones TEA</p>	<p>Haremos una explicación muy detallada de en qué consistir la sesión de hoy, mostrando un ejemplo de cómo contestar a las preguntas. Al lado de cada emoción pondremos la expresión fácil a la que corresponde, para una mejor identificación de la emoción. Las explicaciones serán claras y literales.</p> <p>La orientador/a será el encargado de ofrecerle la ayuda que necesite para realizar la actividad individual.</p> <p>A Mario se le colocara con un compañero/a que sabemos que le va a ayudar.</p> <p>Le permitiremos tiempo adicional para cada actividad si es necesario.</p>
<p>Reto de la semana</p>	<p>Les explicaremos la técnica del semáforo y como reto deberán de ponerla en práctica durante la semana, anotando en que momento la han utilizado y si les ha resultado útil.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Al finalizar la sesión se dejaran 5 minutos para que el alumnado conteste a las siguientes preguntas para comprobar que ha aprendido durante la sesión:</p> <p>¿Qué es la autorregulación emocional?</p> <p>¿Qué emoción es la que te cuesta más identificar?</p>

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad Soy capaz de expresar mis emociones de forma adecuada de Ezeiza et al., (2008).

Tabla 7

Quinta sesión

SESIÓN 5: ¡ME CONOZCO!	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conocer los conceptos de autoimagen y autoconcepto. ○ Aumentar el conocimiento de nuestras cualidades y defectos. ○ Desarrollar una autoestima positiva.
Duración	50 minutos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pictogramas y apoyos visuales (si es necesario). ○ Proyector. ○ Folios. ○ Pinturas. ○ Tarjetas de autoconcepto (Ver Anexo H, figura H).
Desarrollo de la actividad	<p>En la primera parte de la sesión se comentara el reto semanal. Animaremos a los alumnos a compartir en que situación han utilizado la técnica del semáforo y si les ha sido útil aplicar esta técnica.</p> <p>En primer lugar, les explicaremos en que va a consistir la sesión mediante una presentación visual. Les lanzaremos las siguientes preguntas para conocer cuáles son sus conocimientos previos: ¿Qué es la autoimagen? ¿Qué es el autoconcepto? Y les transmitiremos que significan esos conceptos y la importancia que tienen para tener una autoestima adecuada. Para trabajar la autoimagen y el autoconcepto realizaremos las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1:</u> tendrán que dibujarse a ellos mismo y alrededor del dibujo escribir cualidades o cosas que se les da bien hacer. Transmitirles el mensaje de que siempre tenemos algo por lo que estar orgullosos de nosotros mismos.</p> <p><u>Actividad 2:</u> Deberán de colocarse en grupos de 4 personas. A cada grupo se les repartirá unas tarjetas donde hay preguntas para que se conozcan mejor a sí mismos y además se conozcan mejor entre ellos.</p>

<p>Adaptaciones TEA</p>	<p>Le daremos instrucciones paso a paso y le proporcionaremos un ejemplo visual de un dibujo con cualidades alrededor.</p> <p>Las explicaciones serán claras y literales.</p> <p>Le ofreceremos tarjetas con palabras o imágenes de cualidades (por ejemplo, "amable", "bueno en matemáticas") para que el alumno las pegue o copie alrededor de su dibujo.</p> <p>La orientador/a será el encargado de ofrecerle la ayuda que necesite para realizar las actividades con sus compañeros/as.</p> <p>A Mario se le colocara en un grupo de alumnos/as que sabemos que le van a ayudar.</p> <p>Le permitiremos tiempo adicional para cada actividad si es necesario.</p>
<p>Reto de la semana</p>	<p>El reto de la semana consistirá en pedirle a una persona de tu entorno familiar que te describa poniendo cualidades positivas.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Al finalizar la sesión se dejaran 5 minutos para que el alumnado conteste a la siguiente pregunta para comprobar que ha aprendido durante la sesión:</p> <p>¿Cuál es la diferencia entre autoimagen y el autoconcepto?</p>

Nota. Tabla de elaboración propia.

Tabla 8

Sexta sesión

<p>SESIÓN 6: AMOR PROPIO</p>	
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Desarrollar una imagen ajustada y positiva de uno mismo. ○ Conocer el concepto de autoestima. ○ Crear un fuerte sentimiento de identidad y potenciar el autoconocimiento. ○ Desarrollar una autoestima positiva.

Duración	50 minutos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas y apoyos visuales (si es necesario). • Proyector. • Video “Amor Propio” (Ver Anexo I, figura I). • Folios. • Bolígrafos.
Desarrollo de la actividad	<p>En la primera parte de la sesión se comentara el reto semanal.</p> <p>Animaremos a los alumnos/as a compartir con el resto de compañeros la descripción que han hecho de ellos una persona del entorno familiar. Les explicaremos que vamos a hacer en la sesión. Haremos una breve introducción acerca de lo que significa el concepto de “autoestima”, siempre incitando al alumnado a que dé su opinión.</p> <p>Para trabajar el autoestima realizaremos las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1:</u> Les pondremos un video sobre el amor propio.</p> <p>Reflexionaremos sobre la importancia de ser consciente de todas las cualidades que uno tiene y que los defectos realmente son mínimos.</p> <p><u>Actividad 2:</u> Cada participante recibirá una hoja que deberá dividir en tres secciones: pasado, presente y futuro. Individualmente tendrán que escribir una carta de agradecimiento, cariño y ánimo para su yo del pasado, yo del presente y yo del futuro.</p> <p>Se animara al alumnado a compartir con sus compañeros las cartas que han escrito.</p>
Adaptación TEA	<p>Le daremos instrucciones paso a paso y le proporcionaremos un ejemplo visual de la ficha que tiene que rellenar, añadiremos imágenes visuales para entender mejor el pasado, presente y futuro.</p> <p>Las explicaciones serán claras y literales.</p> <p>La orientador/a será el encargado de ofrecerle la ayuda que necesite para realizar la actividad.</p> <p>Le permitiremos tiempo adicional para cada actividad si es necesario.</p>

Reto de la semana	El reto de la semana consistirá en pedirles que vayan anotando aquellos logros que van consiguiendo cada día por pequeños que sean.
Evaluación	Al finalizar la sesión se dejarán 5 minutos para que el alumnado conteste a las siguientes preguntas para comprobar que ha aprendido durante la sesión: ¿A qué reflexión has llegado con el video sobre el amor propio? ¿Qué te ha costado más el pasado, presente o futuro?

Nota. Tabla de elaboración propia.

Tabla 9

Séptima sesión

SESIÓN 7: EMPATIZA	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender el concepto de empatía. • Identificar las emociones ajenas. • Aprender a ponerse en el lugar del otro.
Duración	50 minutos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas y apoyos visuales (si es necesario). • Proyector. • Equipo de sonido. • Folios. • Bolígrafos. • Video “El boomerang de la amabilidad” (Ver Anexo J, figura J) • Preguntas actividad 2 (Ver Anexo K, figura K).
Desarrollo de la actividad	En la primera parte de la sesión se comentará el reto semanal. Animaremos a los alumnos/as a compartir con el resto de compañeros/as aquellos logros que han ido consiguiendo durante la

	<p>semana, para que sean conscientes de todas las cualidades buenas que tienen.</p> <p>En primer lugar, les explicaremos que vamos a hacer en la sesión de hoy. Haremos una breve introducción acerca de lo que significa el concepto de “empatía”, siempre incitando al alumnado a que dé su opinión.</p> <p>Para trabajar el concepto de empatía realizaremos las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1</u>: pondremos un video llamado “El boomerang de la amabilidad” .Y reflexionaremos sobre la importancia de ser conscientes de las emociones de los demás para de esta forma poder ayudar a otras personas.</p> <p><u>Actividad 2</u>: Dividiremos al alumnado en grupos de 6 personas y asignaremos una canción a cada grupo. Escucharan y leerán la canción, para posteriormente discutir una serie de preguntas sobre la canción. Seguidamente cada grupo presentara su canción y las reflexiones a las que ha llegado.</p>
<p>Adaptación TEA</p>	<p>Asegurarse de que el alumno esté en un grupo con compañeros comprensivos.</p> <p>Proveer instrucciones claras y visuales para cada parte de la actividad.</p> <p>Permitir descansos sensoriales si el alumno lo necesita.</p> <p>Asegurar un ambiente tranquilo y estructurado durante las actividades.</p>
<p>Reto de la semana</p>	<p>El reto de la semana consistirá en realizar un acto de empatía (ayudar a un compañero, escuchar a alguien que necesita hablar, etc.) y escribir sobre la experiencia, cómo se sintieron y cómo creen que se sintió la otra persona.</p>

Evaluación	<p>Al finalizar la sesión se dejaran 5 minutos para que el alumnado conteste a las siguientes preguntas para comprobar que ha aprendido durante la sesión:</p> <p>¿Qué es la empatía?</p> <p>Describe un acto de empatía que hayas realizado y expresa como te sentiste en ese momento.</p>
-------------------	---

Nota. Tabla de elaboración propia.

Tabla 10

Octava sesión

SESIÓN 8: DESPIERTA LA ASERTIVIDAD	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los estilos de comunicación (pasivo, agresivo y asertivo) • Expresar opiniones y sentimientos de manera clara y respetuosa. • Resolver conflictos de forma constructiva y pacífica, buscando soluciones que beneficien a todas las partes involucradas. • Desarrollar la comunicación asertiva.
Duración	50 minutos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas y apoyos visuales (si es necesario). • Proyector. • Presentación tipos de comunicación (asertiva, pasiva y agresiva). • Video “El valor de la empatía” (Ver Anexo L, figura L). • Folios. • Bolígrafos.

<p>Desarrollo de la actividad</p>	<p>En la primera parte de la sesión se comentara el reto semanal.</p> <p>Animaremos a los alumnos/as a compartir con el resto de compañeros los actos de empatía que han realizado durante la semana.</p> <p>En primer lugar, les explicaremos que vamos a hacer en la sesión de hoy. Haremos una breve introducción acerca de los tipos de comunicación (Pasiva, asertiva y agresiva) siempre incitando a los alumnos y alumnas a que den su opinión.</p> <p>Para trabajar los conceptos expuestos realizaremos las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1:</u> proyectaremos un video llamado “El valor de la empatía”. Y reflexionaremos sobre la importancia que tiene conectar emocionalmente con los demás, generar relaciones más profundas y brindar apoyo y comprensión.</p> <p><u>Actividad 2:</u> formaremos grupos de 3 personas para realizar un juego de roles. Se repartirá una situación a cada grupo y cada uno de los miembros del grupo tendrá que utilizar un tipo de comunicación (asertiva, agresiva y pasiva), inventado los diálogos o debates. Mientras el resto de compañeros adivina que tipo de comunicación está representando cada alumno/a.</p>
<p>Adaptación TEA</p>	<p>Pausar el video en puntos clave para explicar y asegurar la comprensión de los conceptos presentados.</p> <p>Proveer un guion o subtítulos del video, si están disponibles, para ayudar al alumno a seguir el contenido.</p> <p>Durante la reflexión, utilizar preguntas guiadas y concretas que faciliten la participación del alumno. Ofrecer opciones de respuesta visuales (tarjetas con palabras o pictogramas).</p>

	<p>Formar grupos teniendo en cuenta la comodidad del alumno. Asignar compañeros comprensivos y con buena disposición.</p> <p>Modelar un ejemplo del juego de roles antes de comenzar. Practicar con el alumno en un entorno seguro para que se sienta cómodo con la actividad.</p> <p>Proveer tarjetas visuales que representen cada tipo de comunicación (pasiva, asertiva, agresiva) para que el alumno pueda referirse a ellas durante el juego de roles.</p> <p>Permitir al alumno participar observando y describiendo el tipo de comunicación utilizado por los otros miembros del grupo si se siente incómodo actuando.</p>
Reto de la semana	<p>El reto de la semana consistirá en dedica 10 minutos a reflexionar y escribir sobre cómo te comunicas con los demás. ¿Eres más pasivo, agresivo o asertivo? Identifica situaciones recientes en las que crees que podrías haber sido más asertivo/a.</p>
Evaluación	<p>Al finalizar la sesión se dejaran 5 minutos para que el alumnado conteste a las siguientes preguntas para comprobar que ha aprendido durante la sesión:</p> <p>¿Cuál es la diferencia entre comunicación pasiva y agresiva?</p> <p>Da un ejemplo de una situación en la que usarías comunicación asertiva.</p> <p>¿Por qué es importante la empatía en las relaciones interpersonales?</p>

Nota. Tabla de elaboración propia.

Tabla 11

Novena sesión

SESIÓN 9: APRENDIENDO A ESCUCHAR	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la habilidad de prestar atención tanto a la persona con la que estamos hablando como a su lenguaje verbal y no verbal. • Mejorar la capacidad de realizar preguntas, comentarios y explicaciones apropiadas en el contexto de una conversación durante la escucha activa. • Reconocer cuándo es el momento adecuado para intervenir en un diálogo a pedido de la otra persona.
Duración	50 minutos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas y apoyos visuales (si es necesario). • Proyector. • Video “escucha activa” (Ver Anexo M, figura M). • Relato “Titanic” (Ver Anexo N, figura N).
Desarrollo de la actividad	<p>En la primera parte de la sesión se comentara el reto semanal. Animaremos a los alumnos/as a compartir cual ha sido su reflexión sobre el estilo comunicativo que utilizan (pasivo, agresivo, asertivo).</p> <p>Les explicaremos que vamos a hacer en la sesión de hoy. Haremos una breve introducción acerca de la diferencia entre escucha activa y escucha pasiva, siempre incitando al alumnado a que dé su opinión.</p> <p>Para trabajar los conceptos expuesto realizaremos las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1:</u> proyectaremos un video donde se expone un ejemplo visual de lo que es la escucha pasiva y activa. Y reflexionaremos sobre la importancia que tiene crear un ambiente de confianza con nuestras personas interlocutoras y realizar una escucha eficaz.</p> <p><u>Actividad 2:</u> Ocho alumnos/as del grupo se situarán en el centro del aula y debatirán sobre el tema del “Titanic” durante quince minutos. El</p>

	<p>resto de la clase escuchará sin intervenir, siguiendo las reglas o sugerencias dadas. Luego, todo el grupo discutirá sobre lo que observó o sintió: quién siguió las normas, quién no, cómo se puede mejorar, etc. Al finalizar, se puede cambiar el grupo de debate y corregir los errores con otro grupo. Una vez que terminemos, evaluaremos colectivamente si se han seguido las indicaciones para la escucha activa.</p>
<p>Adaptación TEA</p>	<p>Video con Subtítulos y Explicaciones Visuales.</p> <p>Tarjetas visuales con recordatorios sobre las reglas de escucha activa alrededor del aula.</p> <p>Situaremos al alumno al lado de un compañero/a que sea un buen modelo de comportamiento.</p> <p>Para que la participación sea estructura, será el encargado de anotar quién sigue las normas de escucha activa o de recordar las reglas al grupo.</p> <p>Permite descansos cortos si el alumno lo necesita para gestionar la sobrecarga sensorial o emocional.</p>
<p>Reto de la semana</p>	<p>El reto de la semana consistirá en identifica una situación en la que hayas practicado escucha activa y otra en la que hayas practicado escucha pasiva. Reflexiona y escribe sobre cómo te sentiste y qué podrías mejorar.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Al finalizar la sesión se dejaran 5 minutos para que el alumnado conteste a las siguientes preguntas para comprobar que ha aprendido durante la sesión:</p> <p>¿Cuál es la principal diferencia entre escucha activa y pasiva?</p> <p>¿Por qué es importante la escucha activa en una conversación?</p>

	Da un ejemplo de una situación en la que usarías escucha activa.
--	--

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad Si, dime... te escucho de Ezeiza et al., (2008).

Tabla 12

Decima sesión

SESIÓN 10: RESOLVIENDO CONFLICTOS	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las competencias socioemocionales en el alumnado a través del test situacional de desarrollo de competencias socioemocionales (DCSE-J). • Aprender lo que es un conflicto. • Conocer los aspectos positivos y negativos de un conflicto. • Descubrir que estilo de aproximación al conflicto utilizan habitualmente. • Aprender los estilos de aproximación a un conflicto. • Fomentar los estilos de aproximación al conflicto de colaboración y compromiso.
Duración	50 minutos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas y apoyos visuales (si es necesario). • Proyector. • Video “No pierdas la perspectiva” (Ver Anexo O, figura O). • Tabla “Estilos de afrontamiento a un conflicto” (Ver Anexo P, figura P). • Relato “El caso de Marta y Sara” (Ver Anexo Q, figura Q). • Test situacional de desarrollo de competencias socioemocionales (DCSE-J) (Ver Anexo A, figura A).

<p>Desarrollo de la actividad</p>	<p>En la primera parte de la sesión se comentara el reto semanal. Animaremos a los alumnos/as a compartir una situación en la que hayas practicado escucha activa y otra en la que hayan practicado escucha pasiva.</p> <p>En primer lugar, les explicaremos que vamos a hacer en la sesión de hoy. Haremos una breve introducción acerca del concepto de conflicto y los estilos de aproximación a un conflicto, siempre incitando al alumnado a que dé su opinión.</p> <p>Para trabajar los conceptos expuesto realizaremos las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1:</u> proyectaremos el video de “No pierdas la perspectiva” .Les haremos reflexionar en como frecuentemente cuando entramos en un conflicto terminamos convirtiendo en algo personal. Lo que hace perder la perspectiva de los objetivos que perseguíamos.</p> <p><u>Actividad 2:</u> tendrán que ponerse por parejas y leer “el caso de Marta y Sara”. Y realizar un juego de roles actuando de manera similar a como actuarían si se encontraran en una situación similar. Por último, les haremos reflexionar mediante estas preguntas: ¿Qué estilo creéis que habéis utilizado para resolver el problema planteado anteriormente?, ¿Qué estilo creéis que es el más adecuado para enfrentarse a un conflicto?</p> <p>Al finalizar la sesión les volveremos administrar el test situacional de desarrollo de competencias socioemocionales (DCSE-J)</p>
<p>Adaptación TEA</p>	<p>Proporcionar instrucciones claras y concisas, utilizando lenguaje literal y directo.</p> <p>Antes de ver el video, proporcionar una breve explicación visual sobre el contenido del video y lo que se espera que aprendan de él.</p>

	<p>Pausar el video en puntos clave para asegurarse de que el alumno ha comprendido lo que se ha mostrado hasta el momento.</p> <p>Facilitar una discusión guiada después del video, utilizando preguntas específicas y sencillas que el alumno pueda entender fácilmente.</p> <p>Colocaremos al alumno con un compañero/a que conozca bien para facilitar su participación en el juego de rol.</p> <p>Permitir tiempo adicional para la preparación y práctica del rol.</p> <p>Proporcionar ejemplos visuales de diferentes estilos de resolución de conflictos para que el alumno pueda identificarlos con más facilidad.</p>
<p>Reto de la semana</p>	<p>El reto de esta semana consistirá en seleccionar una escena de película o serie (elección libre) y tendrán que analizar los elementos de un conflicto.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Al finalizar la sesión se dejarán 5 minutos para que el alumnado conteste a las siguientes preguntas para comprobar que ha aprendido durante la sesión:</p> <p>¿Qué es un conflicto?</p> <p>Nombra los estilos de afrontamiento a un conflicto.</p>

Nota: Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad el conflicto y las actitudes más frecuentes ante el de Binaburo, J.A, y Muñoz, B. (2007).

Evaluación y Seguimiento

El objetivo que pretendemos alcanzar con la evaluación del programa “Viviendo en armonía” es conocer el antes, durante y después del aula a la que estamos haciendo referencia, de modo que podamos obtener información necesaria de la misma. Es por ello, que para tal fin hemos decidido llevar a cabo la evaluación en tres fases que mencionaremos a continuación. En una primera fase, la orientadora educativa ha tenido varias reuniones con la tutora del aula de 1º

de secundaria durante las primeras semanas del curso escolar, y también hemos realizado observaciones en el aula y en la hora del patio a los alumnos y alumnas, especialmente al alumno TEA (Grado I). Con el objetivo de conocer las características del alumnado de 1º E.S.O., y haciendo más hincapié en las fortalezas y debilidades del alumno TEA (Grado I), para de esta forma adaptar el programa de intervención a las características individuales del alumnado.

Además, en la primera sesión del programa “Vivir en armonía” se administró a todo el grupo clase el test situacional de desarrollo de competencias socioemocionales (DCSE-J) (Ver Anexo A, figura A) que evalúa cinco competencias socioemocionales (asertividad, comprensión de uno mismo, auto-regulación, empatía, regulación emocional y autoestima) a partir de 32 preguntas, el tiempo total de respuesta es de aproximadamente 20-30 minutos (Sala, Filella, Oriol, Ros, Secanilla, Rodríguez, & Soldevila, 2021). Con este test se pretende conocer las necesidades del alumnado y adaptar el programa. La segunda fase, el tutor y la orientadora educativa se reunirán cada semana para analizar lo que han ido apuntando en la hoja de registro de evaluación sobre las dificultades que se hayan ido desarrollando durante la aplicación del programa, para poder modificar los objetivos o actividades propuestas, con el fin de conseguir un aumento del desarrollo de competencias socioemocionales. En una tercera y última fase, una vez que se ha llevado a cabo el programa se les volverá a administrar el test situacional de desarrollo de competencias socioemocionales (DCSE-J) para comprobar si se ha alcanzado el objetivo general del presente plan (Sala et al., 2021). Y la orientadora educativa y el tutor se volverán a reunir con el fin de valorar la evolución del grupo tras lo trabajado. Gracias al conocimiento del antes y el después podremos observar y comparar las diferencias existentes, de modo que podamos modificar el programa para próximas intervenciones con otros grupos si fuese necesario.

Conclusiones

El presente TFM ha propuesto un plan de intervención denominado "Vivir en Armonía", dirigido a desarrollar las habilidades socioemocionales en un grupo de estudiantes de 1º de ESO haciendo especial hincapié en un alumno diagnosticado con TEA de grado 1, al que se ha asignado el nombre ficticio de Mario. Este plan, fundamentado en una sólida base teórica y normativa, busca fomentar un entorno educativo inclusivo y equitativo, propiciando el bienestar socioemocional tanto de Mario como del resto de su grupo-clase.

Como ya se ha comentado en varias ocasiones, el desarrollo de competencias socioemocionales es crucial no solo para la integración efectiva del alumnado con NEAE, sino también para el enriquecimiento del entorno educativo en su totalidad. Las habilidades socioemocionales, como la capacidad de reconocer y gestionar las emociones propias, establecer y mantener relaciones interpersonales positivas, y tomar decisiones responsables, son fundamentales para el éxito académico y el bienestar emocional del alumnado (Robinson, Keith, & Erickson, 2020). En este sentido, el plan de intervención diseñado se alinea con las directrices establecidas por la normativa educativa vigente y las mejores prácticas en el ámbito de la orientación educativa.

El plan de intervención "Vivir en Armonía" se estructura en varias fases y actividades diseñadas para desarrollar competencias específicas a través de metodologías activas y participativas, como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en juegos (ABJ). Cada módulo del plan está diseñado para abordar una competencia socioemocional específica, asegurando que las necesidades individuales de Mario sean atendidas de manera integral y personalizada. La implementación de estrategias basadas en la Enseñanza Estructurada, como el

método TEACCH, proporciona un entorno de aprendizaje predecible y estructurado, esencial para el desarrollo óptimo de los alumnos con TEA.

Los objetivos generales del plan de intervención incluyen la mejora de las habilidades socioemocionales de Mario y su grupo-clase, promoviendo así un entorno inclusivo y colaborativo que beneficie a todos los estudiantes. Los objetivos específicos se centran en la adaptación del currículo y las actividades a las características individuales de Mario, el fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales del grupo, y la evaluación continua del impacto del programa para ajustar las intervenciones según sea necesario.

Una de las principales contribuciones de este TFM es la adaptación de las actividades y estrategias pedagógicas para satisfacer las necesidades específicas del alumno con TEA, garantizando su inclusión efectiva en el aula ordinaria. La adaptación curricular, el uso de sistemas de comunicación alternativa y aumentativa, y la implementación de horarios visuales y rutinas estructuradas son algunas de las estrategias destacadas en este plan. Además, la formación continua y el apoyo a los docentes y a las familias son esenciales para asegurar el éxito de la intervención y el desarrollo integral de Mario y sus compañeros/as.

Aunque este plan de intervención aún no ha sido implementado, se espera que su aplicación contribuya significativamente al bienestar socioemocional y a la inclusión educativa de los alumnos con TEA. La evaluación del programa se llevará a cabo en tres fases: una evaluación inicial para conocer las características y necesidades del alumnado, una evaluación continua durante la implementación del programa, y una evaluación final para medir el impacto del mismo y realizar los ajustes necesarios para futuras intervenciones.

En definitiva, el presente TFM ha demostrado que un plan de intervención bien estructurado y adaptado a las necesidades individuales puede tener un impacto positivo significativo en el desarrollo socioemocional de los alumnos con TEA y en la dinámica del grupo-clase. La promoción de un entorno inclusivo y comprensivo, junto con la implementación de estrategias educativas específicas, es clave para garantizar la plena integración y el bienestar de estos alumnos en la comunidad educativa. Este trabajo contribuye al campo de la orientación educativa, ofreciendo un modelo de intervención que puede ser adaptado y aplicado en diversos contextos educativos.

Limitaciones y Prospección de Futuro

Considero que la propuesta de intervención “Vivir en armonía” tiene bastante validez para tratar estos aspectos, aunque también presenta varias limitaciones.

En primer lugar, una limitación significativa del plan radica en la duración del programa. Con tan solo 10 sesiones, resulta insuficiente para desarrollar de manera profunda las habilidades socioemocionales en el alumnado, especialmente en aquellos con necesidades educativas especiales como el TEA. Estudios previos han demostrado que programas más extensos y con seguimiento continuo tienden a generar cambios más significativos y duraderos en el comportamiento y las competencias socioemocionales del alumnado (Robinson et al., 2020).

Además, el plan se centra exclusivamente en el alumnado, sin considerar la capacitación y sensibilización del equipo docente y las familias. La inclusión efectiva y el desarrollo socioemocional requieren un enfoque holístico que involucre a todos los agentes educativos. La falta de formación específica para los docentes en la implementación de estrategias socioemocionales y en el manejo de alumnos con TEA puede limitar la eficacia del programa.

Igualmente, involucrar a las familias en el proceso formativo es crucial para asegurar una coherencia entre el entorno escolar y familiar, facilitando así el desarrollo integral del alumnado (Olivares et al., 2014).

Respecto a las adaptaciones para Mario, aunque el plan incluye adaptaciones no significativas, es posible que no sean suficientes para abordar las necesidades específicas. La heterogeneidad del espectro autista implica que las adaptaciones deben ser personalizadas y continuas, ajustándose a las evoluciones y desafíos individuales del alumnado. Esto requiere una formación especializada del personal educativo y una colaboración estrecha con especialistas en TEA, lo cual no siempre es viable debido a limitaciones de recursos humanos y financieros en los centros educativos (Bareño Rodríguez, 2015).

Y por último, otra de las limitaciones es el número de alumnado en el aula y el manejo del alumno con NEAE dentro del grupo-clase. En aulas con un número elevado de alumnado, la atención individualizada y la implementación de actividades socioemocionales pueden verse comprometidas. La presencia de alumnos con NEAE demanda una mayor atención y recursos, lo que puede dificultar el seguimiento y apoyo constante necesario para todo el alumnado durante las sesiones propuestas (Gresham, 2016).

Desde una perspectiva de futuro, sería ideal que las habilidades socioemocionales se trabajaran de manera transversal en todas las asignaturas y no solo a través de programas específicos en el horario de tutorías. La integración de competencias socioemocionales en el currículo general puede fomentar un aprendizaje más significativo y coherente para el alumnado. Además, diseñar sesiones formativas y talleres tanto para el equipo docente como para las

familias permitiría crear un entorno educativo más inclusivo y colaborativo, optimizando los resultados del plan de intervención (Conselleria de Educació, Cultura y Deporte, 2023).

Por lo tanto, aunque el plan "Vivir en Armonía" representa un esfuerzo valioso hacia la inclusión y el desarrollo socioemocional del alumnado, su eficacia podría mejorarse sustancialmente a través de una mayor duración, la formación de docentes y familias, y la integración de las habilidades socioemocionales de manera transversal en el currículo escolar.

Referencias

- Alcantud Marín, F., Alonso Esteban, Y., & Mata Iturralde, S. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: Revisión de datos. *Siglo Cero*, 47(4), 7-26.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- APA. (2013). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). American Psychological Association.
- Asperger, H. (1944). Die autistischen Psychopathen im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Autismo Galicia. (2023). Prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista en Galicia. Recuperado de <https://www.autismogalicia.org/>
- Bareño Rodríguez, M. (2015). *Adaptación del currículo y estrategias inclusivas para niños con TEA*. Editorial Académica.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153-162. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030201>

- Binaburo, J.A, y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. Barcelona: CEAC
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(1), 61-82. doi:10.5944/educxx1.1.10.344
- Bleuler, E. (1911). *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*. International Universities Press.
- BOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (340), 122868-122884. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- BOE. (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, (76), 1-20. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>
- Casanovas, A. (2020). Abordaje de las competencias socioemocionales en niños con Trastorno del Espectro Autista. *ISEP*.
- Castañón, M. (2012). *Aplicación del Análisis de la Conducta en el tratamiento del autismo*. Editorial Psicología y Educación.
- Cerrato-Huayaney, J. K. (2021). Tratamiento del Trastorno Espectro Autista. *Diagnóstico*, 60(3), 145-149. doi:10.33734/diagnostico.v60i3.303

Christensen, J., Grønborg, T. K., Sørensen, M. J., Schendel, D., Parner, E. T., Pedersen, L.

H., ... Vestergaard, M. (2013). Prenatal valproate exposure and risk of autism spectrum disorders and childhood autism. *JAMA*, *309*(16), 1696-1703.

<https://doi.org/10.1001/jama.2013.2270>

Contreras Saavedra, C. N., Sáez-Delgado, F., Sepúlveda López, F., & Ramos-Huenteo, V.

(2023). Intervenciones de competencias socioemocionales en adolescentes con diagnóstico del espectro autista: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*,

16(1), 47-80. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i1.3056>

Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. (2022). Decreto 195/2022, de 11 de noviembre,

del Consell, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano

[2022/10681]. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*. Recuperado de

https://www.dogv.gva.es/datos/2022/11/16/pdf/2022_10681.pdf

Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. (2023). Orden 10/2023, de 22 de mayo, por la

que se regulan y se concretan determinados aspectos de la organización y el

funcionamiento de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo

valenciano [2023/5709]. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*. Recuperado de

https://www.dogv.gva.es/datos/2023/05/30/pdf/2023_5709.pdf

Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. (2018). Decreto 104/2018, de 27

de julio, del Consell, por el cual se desarrollan los principios de equidad y de

inclusión en el sistema educativo valenciano [2018/7822]. *Diario Oficial de la*

- Generalitat Valenciana*. Recuperado de https://www.dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf
- Consell. (2018). Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se establece el marco general para la atención a la diversidad en el sistema educativo valenciano. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8342, 28001-28023.
- Courchesne, E., Redcay, E., & Kennedy, D. P. (2007). The autistic brain: birth through adulthood. *Current Opinion in Neurology*, 20(2), 403-408. <https://doi.org/10.1097/WCO.0b013e3280be1a9c>
- Dirección General de Inclusión Educativa. (2021). Resolución del 1 de octubre de 2021, por la cual se establecen las líneas estratégicas de la orientación educativa y profesional y de la acción tutorial para el curso 2021-2022. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*.
- Ecker, C., Bookheimer, S. Y., Murphy, D. G., & Neuroimaging in Autism Spectrum Disorder: Brain Structure and Function Across the Lifespan. (2017). *The Lancet Neurology*, 16(6), 545-560. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(17\)30141-3](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(17)30141-3)
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Ezeiza, B., Izagirre, A. y Lakunza, A. (2008). *Inteligencia emocional. Educación obligatoria primer ciclo, 12-14 años*. Diputación Foral de Guipúzcoa.

- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Basil Blackwell.
- García, F., & Alonso, M. (2019). El aprendizaje cooperativo en la educación secundaria: Impacto en el rendimiento académico y las habilidades sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 145-162. doi:10.35362/rie801334
- Geschwind, D. H. (2011). Genetics of autism spectrum disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(9), 409-416. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.07.003>
- Gómez de la Cuesta, G. (2014). Eficacia de la Terapia Cognitivo-Conductual en niños con Trastorno del Espectro Autista. *Revista de Psicoterapia y Neurociencia*, 12(3), 45-58.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 291-310.
- Gutiérrez, M., Fernández, M., & Pérez, J. (2018). Adaptaciones curriculares y materiales didácticos para alumnos con TEA. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 55-70.
- Hernández Núñez, A., & Camacho Conde, J. A. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(26), 41-53. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/53912>.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(3), 217-250.
- Kasari, C., Freeman, S., Paparella, T., & Jahromi, L. B. (2014). Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of*

- Consulting and Clinical Psychology*, 82(1), 125-137.
<https://doi.org/10.1037/a0033584>
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Ashbaugh, K., & Bradshaw, J. (2014). The importance of early identification and intervention for children with or at risk for autism spectrum disorders. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(1), 50-56.
<https://doi.org/10.3109/17549507.2013.864123>
- Koegel, R. L., Ashbaugh, K., Koegel, L. K., Detar, W. J., Regester, A., & Openden, D. (2013). Increasing socialization in adults with Asperger's Syndrome. *Psychology in the Schools*, 50(9), 899-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21699>
- Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466-474.
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>
- Málaga, I., Blanco Lago, R., Hedrera-Fernández, A., Álvarez-Álvarez, N., Oreña-Ansonera, V. A., & Baeza-Velasco, M. (2019). Prevalencia de los trastornos del espectro autista en niños en Estados Unidos, Europa y España: Coincidencias y discrepancias. *Medicina (Buenos Aires)*, 79(Supl. I), 4-9.
- Marco, E. J., Hinkley, L. B. N., Hill, S. S., & Nagarajan, S. S. (2011). Sensory processing in autism: A review of neurophysiologic findings. *Pediatric Research*, 69(5 Pt 2), 48R-54R. <https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e3182130c54>

Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer Science & Business Media.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2018). *Guía de práctica clínica para el manejo de pacientes con trastorno del espectro autista en atención primaria*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Monjas Casares, I. (2016). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. Madrid: CEPE.

Olivares, J., García, A., & López, M. (2014). La medicación en el tratamiento del TEA: Beneficios y limitaciones. *Revista de Psicofarmacología Infantil*, 10(2), 45-58.

Proeducar-Hezigarri Navarra. (2020). *Guía con posibles actividades para el acompañamiento emocional y el inicio del curso 2020-21*. Gobierno de Navarra.

Pulido Acosta, F. (2018). Influencia de los estados emocionales contrapuestos y la inteligencia emocional en el ámbito académico: el contexto educativo pluricultural de Ceuta [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/53912>.

Robinson, C., Keith, K., & Erickson, J. (2020). Social Emotional Learning and Its Effectiveness in Reducing Behavior Problems: A Meta-Analysis. *Child Development, 91*(3), e589-e605. <https://doi.org/10.1111/cdev.13268>

Rodríguez, J., Pérez, L., & Gómez, A. (2015). *Modelo Denver de Intervención Temprana: Estrategias para el desarrollo social, comunicativo y cognitivo*. Editorial Psicoeducativa.

Sala, J., Filella, G., Oriol, X., Ros, A., Secanilla, E., Rodríguez, M., & Soldevila, A. (2021). Test situacional de desarrollo de competencias socioemocionales (DCSE-J). Grupo IARS, Universidad Autónoma de Barcelona.

Sandin, S., Lichtenstein, P., Kuja-Halkola, R., Larsson, H., Hultman, C. M., & Reichenberg, A. (2017). The familial risk of autism. *JAMA, 318*(1), 68-75. <https://doi.org/10.1001/jama.2017.9047>

Soto, G., Müller, E., Hunt, P., & Goetz, L. (2017). Inclusive education: Strategies for including children with disabilities in mainstream classrooms. *Journal of Special Education Research, 41*(3), 159-174.

Tick, B., Bolton, P., Happe, F., Rutter, M., & Rijdsdijk, F. (2016). Heritability of autism spectrum disorders: A meta-analysis of twin studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(5), 585-595. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12499>

Torrego, J.C. (Ed.). (2001). *Mediación de Conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.

Universidad Villanueva. (2023). ¿Qué son las habilidades sociales? Tipos y para qué sirven. Recuperado de <https://www.villanueva.edu/que-son-las-habilidades-sociales>

White, S. W., Mazefsky, C. A., Dichter, G. S., Chiu, P. H., Richey, J. A., & Ollendick, T. H. (2019). Social-cognitive, physiological, and neural mechanisms underlying emotion regulation impairments: Understanding anxiety in autism spectrum disorder.

International Journal of Developmental Neuroscience, 74, 29-37.

<https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2018.12.004>

Anexos

Anexo A: Test situacional de desarrollo de competencias socioemocionales (DCSE-J).

TEST SITUACIONAL DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

En este test, encontrarás cinco historias que presentan situaciones en las que cualquier chico o chica se podría encontrar en la vida cotidiana. En cada historia se producen situaciones para las cuales se proponen cinco respuestas diferentes (1, 2, 3, 4, y 5). Ponte en la piel de los personajes y responde con sinceridad cómo reaccionarías delante de cada una de las situaciones. Escoge, para cada situación, la respuesta que más se adecúe a lo que tú harías. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas, únicamente son maneras diferentes de reaccionar.

Los resultados que se obtienen en este test sirven para reflexionar sobre cómo respondemos delante de situaciones sociales y emocionales. Para que este ejercicio sea útil es muy importante que respondas con sinceridad a todas las preguntas. Las respuestas se tratarán confidencialmente.

Para contestar el test necesitarás, aproximadamente, entre 20-30 minutos.

Recuerda pulsar el botón *Enviar* al final, si no, no quedarán grabadas tus respuestas. Una vez enviadas se abrirá una pantalla en la que aparecerán tus resultados.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

¿DÓNDE VAMOS DE EXCURSIÓN DE FINAL DE CURSO?

1. Estamos en junio y has quedado con tus amigas y amigos para acordar dónde iréis de excursión de final de curso. Vas al lugar donde habéis quedado y la mayor parte del grupo ya está allí. Saludas, pero tus compañeras/os no te hacen ni caso. ¿Qué piensas?

Pasan de mí.

Me están haciendo una broma.

No quieren que vaya con ellos de excursión.

Están tan entusiasmadas y entusiasmados que no me han oído.

Quizás no me quieren en el grupo.

2. Una de las chicas del grupo propone ir a la playa. Dice que sus tíos tienen una casa y que nos la dejarían durante una semana. Tú propones ir de camping a la montaña. La chica que había propuesto ir a la playa te dice, despectivamente: « ¡Que propuesta más penosa! ». ¿Qué le respondes?

Me siento mal pero no digo nada.

Le pregunto por qué cree que es penosa.

Escucho sus argumentos y vuelvo a defender mi propuesta.

Le contesto despectivamente.

Le digo tranquilamente: «Para ti es penoso ir a la montaña y para mí lo es ir a la playa».

3. Uno de tus compañeros le dice a la chica en cuestión que hay cosas mejores para hacer que ir a lucir o a ligar. ¿Cómo piensas que se debe sentir la chica?

Mal.

Se siente avergonzada.

Se enfada.

Le da igual.

No lo sé.

4. Otro chico del grupo dice que a él le parece bien la idea de pasar unos días de playa, fiesta y ligar. Empieza a producirse una discusión que sube de tono. ¿Cómo te sientes?

Nervioso/osa.

Mal.

Un poco mal por la discusión, pero a la vez bien porque veo que a los otros también les gusta la idea de ir de camping.

Agobiado/a.

No lo sé.

5. ¿Y qué haces?

*Me voy.
Para no agobiarme me distraigo mirando el móvil.
Como estoy enfadado también me pongo a discutir.
Voy un momento al lavabo para calmarme y después intento poner paz.
Respiro profundamente y me digo que todo se arreglará.*

6. Al final, como que no hay acuerdo, decidís separaros en dos grupos. Te vas hablando con Juan. Él está muy alterado, muy enfadado y dolido que el grupo se haya acabado separando. ¿Qué le dices?

*Que no se preocupe porque se arreglará.
«¡Qué amigos que tenemos!»
Que habría sido peor forzar a alguien a ir donde no le apetece.
Le hago reír diciendo alguna chorrada.
Que es patético que, siendo amigos, no podamos llegar a un acuerdo.*

EL TRABAJO EN GRUPO

1. Faltan dos meses para acabar el curso y vuestra profesora os propone que la clase participe en el espectáculo que harán los alumnos el día de puertas abiertas. Cuando pide qué alumnos de la clase estarían dispuestos a participar, algunas/os compañeras/os empiezan a apuntarse. ¿Tú qué haces? ¿Te apuntas?

*No, porque seguro que lo hago mal.
Me apunto, porque será divertido.
Colaboraré si es necesario.
Me da mucha vergüenza participar en estas cosas.
Puede salir bien, me apunto.*

2. Aparte del espectáculo, la clase hará un cómic para explicar cómo os ha ido el curso. Montse, que sabe dibujar muy bien, dice que se encargará de hacer todos los dibujos. Ana, a quien también le gusta mucho dibujar, se queda seria cuando Montse se autootorga esta función. ¿Qué siente Ana?

*Se siente fatal.
Se ha enfadado.
Está dolida.
Le da igual.
No lo sé.*

3. Montse empieza a dibujar el primer esbozo y dibuja a Pedro, uno de los compañeros, con una nariz inmensa. Pedro se enfada mucho y quiere romper el cómic. Tú, que tienes a Pedro al lado, ¿qué le dices?

*«De aquí a un minuto se reirán de otro.»
«Montse es una impresentable.»
«¡No hay para tanto, que solo es un dibujo!»
Le digo alguna cosa graciosa y le hago reír.
«Si no sabes aceptar las bromas, es tu problema.»*

4. En una de las otras viñetas te toca recibir a ti. Montse te ha dibujado en el boceto con unas orejas de elefante que hacen que toda la clase se ponga a reír. ¿Cómo te sientes?

*Triste.
Mal.
Humillada/o..
Avergonzada/o.
No lo sé.*

5. Ver a tus compañeras/os reírse de tus orejas te empieza a incomodar... ¿Qué piensas?

Esta me la apunto.

Que se vaya a la...

Intento tomármelo como una broma.

No lo ha hecho con mala intención.

Me distraigo pensando en otras cosas.

6. ¿Qué le dices?

Protesto diciendo que las mías no son así.

Cuando se me pasa el enfado voy a hablar con ella y le digo que me ha molestado.

Le digo que me molesta y que las borre.

Me molesta, pero no digo nada.

Le insulto y le rompo el dibujo.

HE CAMBIADO DE CIUDAD Y BUSCO NUEVAS AMISTADES

1. Tienes que cambiar de ciudad. Esto quiere decir que tendrás que ir a un nuevo instituto, hacer nuevos amigos/os, etc. ¿Qué piensas?

Pienso que me será muy difícil hacer nuevos amigos/as.

Seguro que me sentiré muy solo/a.

Creo que, aunque me cueste, lo conseguiré.

Tengo el convencimiento que para mí no será un problema.

A mí me es fácil hacer amigos.

2. Tu hermana se rebela y dice que no quiere irse, que sus amigas/os están aquí, que no podrá adaptarse a un nuevo instituto, que no se ve capaz de hacer nuevas/os amigas/os y que se quiere quedar a vivir donde está. ¿Tú qué haces? ¿Le dices alguna cosa a tu hermana?

Le digo que es necesario.

La distraigo hablando de cómo decoraremos la nueva habitación.

Le abrazo y le digo que no es tan grave como parece.

Le digo que tiene toda la razón y que es una injusticia.

Le digo que vendremos a menudo a ver a las/os amigas/os.

3. En cambio, tu hermano pequeño está contento. Dice que tiene muchas ganas de ir a una nueva escuela y marcharse de la de ahora. ¿Por qué piensas que le pasa esto?

No lo sabe ni él.

Quizás por algún motivo no estaba bien en la escuela.

Como que es más pequeño, no le preocupa tanto hacer nuevos amigos/as.

Porque es inmaduro.

Lo ignoro.

4. Tus amigos/as te han hecho un cuadro muy grande de despedida que te ha hecho mucha ilusión. Piensas colgarlo en la habitación para que cada día, cuando te levantes, te acuerdes que hay amigos/as que te quieren y están contigo. El día que os marcháis te dicen que no hay suficiente espacio en el coche y que se tiene que quedar. ¿Cómo te sientes?

Mal.

Decepcionado/da.

Enrabiado/da.

Con ganas de llorar.

No lo sé.

*Me voy.
Para no agobiarme me distraigo mirando el móvil.
Como estoy enfadado también me pongo a discutir.
Voy un momento al lavabo para calmarme y después intento poner paz.
Respiro profundamente y me digo que todo se arreglará.*

6. Al final, como que no hay acuerdo, decidís separaros en dos grupos. Te vas hablando con Juan. Él está muy alterado, muy enfadado y dolido que el grupo se haya acabado separando. ¿Qué le dices?

*Que no se preocupe porque se arreglará.
«¡Qué amigos que tenemos!»
Que habría sido peor forzar a alguien a ir donde no le apetece.
Le hago reír diciendo alguna chorrada.
Que es patético que, siendo amigos, no podamos llegar a un acuerdo.*

EL TRABAJO EN GRUPO

1. Faltan dos meses para acabar el curso y vuestra profesora os propone que la clase participe en el espectáculo que harán los alumnos el día de puertas abiertas. Cuando pide qué alumnos de la clase estarían dispuestos a participar, algunas/os compañeras/os empiezan a apuntarse. ¿Tú qué haces? ¿Te apuntas?

*No, porque seguro que lo hago mal.
Me apunto, porque será divertido.
Colaboraré si es necesario.
Me da mucha vergüenza participar en estas cosas.
Puede salir bien, me apunto.*

2. Aparte del espectáculo, la clase hará un cómic para explicar cómo os ha ido el curso. Montse, que sabe dibujar muy bien, dice que se encargará de hacer todos los dibujos. Ana, a quien también le gusta mucho dibujar, se queda seria cuando Montse se autootorga esta función. ¿Qué siente Ana?

*Se siente fatal.
Se ha enfadado.
Está dolida.
Le da igual.
No lo sé.*

3. Montse empieza a dibujar el primer esbozo y dibuja a Pedro, uno de los compañeros, con una nariz inmensa. Pedro se enfada mucho y quiere romper el cómic. Tú, que tienes a Pedro al lado, ¿qué le dices?

*«De aquí a un minuto se reirán de otro.»
«Montse es una imponentable.»
«¡No hay para tanto, que solo es un dibujo!»
Le digo alguna cosa graciosa y le hago reír.
«Si no sabes aceptar las bromas, es tu problema.»*

4. En una de las otras viñetas te toca recibir a ti. Montse te ha dibujado en el boceto con unas orejas de elefante que hacen que toda la clase se ponga a reír. ¿Cómo te sientes?

*Triste.
Mal.
Humillada/o..
Avergonzada/o.
No lo sé.*

5. ¿Y qué respondes?

Para mí es muy importante llevarme el cuadro.

Prefiero dejar ropa y llevarme el cuadro.

Si el cuadro se queda yo también.

Me quejo diciendo que no es justo.

No digo nada.

6. A pesar de tus insistencias, deciden dejar el cuadro y te dicen que el primer día que volváis de visita recogeréis el cuadro. ¿Qué piensas?

De aquí a cuatro semanas volveremos a ver a la abuela y lo cogeré.

Mejor que me ponga el mp3 y empiece a escuchar música.

Están agobiados y no entienden la importancia que tiene el cuadro para mí.

No les hablaré en todo el día.

Les amargaré todo el viaje.

7. Cuando hacéis las maletas te dicen que han pensado que para navidad te regalarán ropa, que es lo que necesitas. Tú deseabas otra cosa. ¿Qué haces?

Les digo que no estoy de acuerdo, prefiero que me den el dinero.

Protesto diciendo que no es justo.

Les digo que no es el regalo que quiero.

Me levanto y me voy.

Pongo muy mala cara.

LA FIESTA

1. Llega carnaval y en el instituto hacen una fiesta. En clase hacéis grupos para hacer disfraces colectivos. Quedas con tu grupo cuando salís de clase para decidir de qué os disfrazaréis. Uno de los compañeros propone que os disfrazéis de pollo. A ti no te gusta nada la idea. ¿Qué haces?

Le digo que no me acaba de gustar y le pregunto si nos podemos disfrazar de otra cosa.

Le digo que es una idea penosa.

No me atrevo a decir nada.

Le digo que a mí no me gusta.

Protesto diciendo que es un disfraz freaky.

2. Propones que os disfrazéis de un personaje de tu serie favorita. La propuesta te hace mucha ilusión, pero nadie te hace caso. ¿Qué piensas?

Tienen derecho a opinar diferente.

No les gusta mi idea.

Pasan de mí.

Mis ideas no son bastante buenas.

Se lo volveré a explicar para convencerlos.

3. Finalmente, tu grupo apuesta por la idea que tanto te disgusta, la del pollo. ¿Cómo reaccionas?

No me gusta, pero no hay más remedio.

Pienso que, si la mayoría ve bien disfrazarse de pollo, no es tan mala idea.

Me enfado muchísimo.

Procuro no preocuparme, no vale la pena agobiarme.

No pienso disfrazarme con ellos.

4. Llega el día en cuestión y el disfraz de pollo resulta todo un éxito. ¿Cómo te sientes?

Bien.

Contento/a de haber aceptado la propuesta.

Mal.

Siento vergüenza.

No lo sé.

5. A uno de tus compañeros se le desmonta el disfraz, se le cae la cresta y la cola, apenas puede caminar. ¿Cómo piensas que se siente?

Se está muriendo de vergüenza.

Yo paso, a mí me da igual cómo se sienta.

Creo que quizás a él no le importa.

Seguramente lo encuentra divertido.

No lo sé.

6. Tu compañero se queja porque se le cae el disfraz. ¿Qué haces?

Intento tranquilizarlo/o, diciéndole que no pasa nada.

Le ayudo a arreglar el disfraz.

No hago nada.

Me río.

También desmonto mi disfraz para hacerlo reír.

7. Cuando ya os vais de la fiesta un compañero te pregunta si te apuntarás al espectáculo de puertas abiertas, ¿tú qué le dices?

Puede salir bien, me apunto.

Colaboraré si es necesario.

No, porque seguro que lo hago mal.

Me apunto, porque será divertido.

Me da mucha vergüenza participar en estas cosas.

NO ME COMPRAN LO QUE HE PEDIDO

1. La semana que viene será tu cumpleaños y quieres que te compren una cosa que te hace mucha ilusión. Sacas el tema durante la cena y dices qué regalo te gustaría. Tu hermano dice que eres la oveja negra y que no te mereces ningún regalo. ¿Qué piensas?

Tiene razón.

Está celoso de mí.

Ciertamente pasan de mí.

No es verdad, me valoran.

Está intentando provocarme.

2. ¿Cómo te lo tomas?

Me enfado y se la devuelvo.

Paso de él.

Le saco importancia.

Cuento hasta diez antes de decir nada.

Cambio de tema para no enfadarme.

3. Te dicen que ya te estás haciendo mayor y que han pensado en regalarte unos pantalones y una chaqueta, que es lo que necesitas ahora mismo. ¿Qué haces?

Les digo que no es el regalo que quieres.

Protesto diciendo que no es justo.

Me levanto y me voy.

Pongo muy mala cara.

Les digo que no estoy de acuerdo, que prefiero que me den el dinero.

4. Al día siguiente, vas a clase con cara de enfado y, cuando tus amistades te preguntan por qué estás así, les explicas lo que ha pasado. Una de las amigas te dice que eres un bobalicón, que qué morro tienes, que ella cuando quiere una cosa ahorra y se lo compra ella en lugar de ir esperando que se lo regalen todo. ¿Cómo te sientes?

Enrabiado/a.

Incomprendido/a.

Mal.

Fatal.

No lo sé.

5. Uno de tus compañeros, Juan, le responde a la chica diciéndole que, si a ella no le regalan lo que le hace ilusión por su cumpleaños, es que son unos tacaños. La chica no responde ¿Cómo crees que se ha sentido la chica?

Dolida.

Mal.

Avergonzada.

A ella estas cosas no le afectan.

No lo sé.

6. Rosa, otra compañera, molesta por el comentario de Juan, empieza a criticarlo diciéndole que es un antipático y metiéndose con su familia. El ambiente empieza a crisparse. ¿Qué haces?

Le digo alguna cosa para calmar los ánimos.

Les digo que los dos tienen parte de razón, que todas las familias son diferentes.

Yo también discuto con ellos.

Marcho para no oírlos.

Cambio de tema.

7. Cuando te vas piensas que como vais a vivir en otra ciudad, irás a otro instituto, haber nuevas amistades, etc. ¿Qué piensas?

Creo que, aunque me cueste, lo lograré.

Pienso que me resultará muy difícil hacer nuevas amistades.

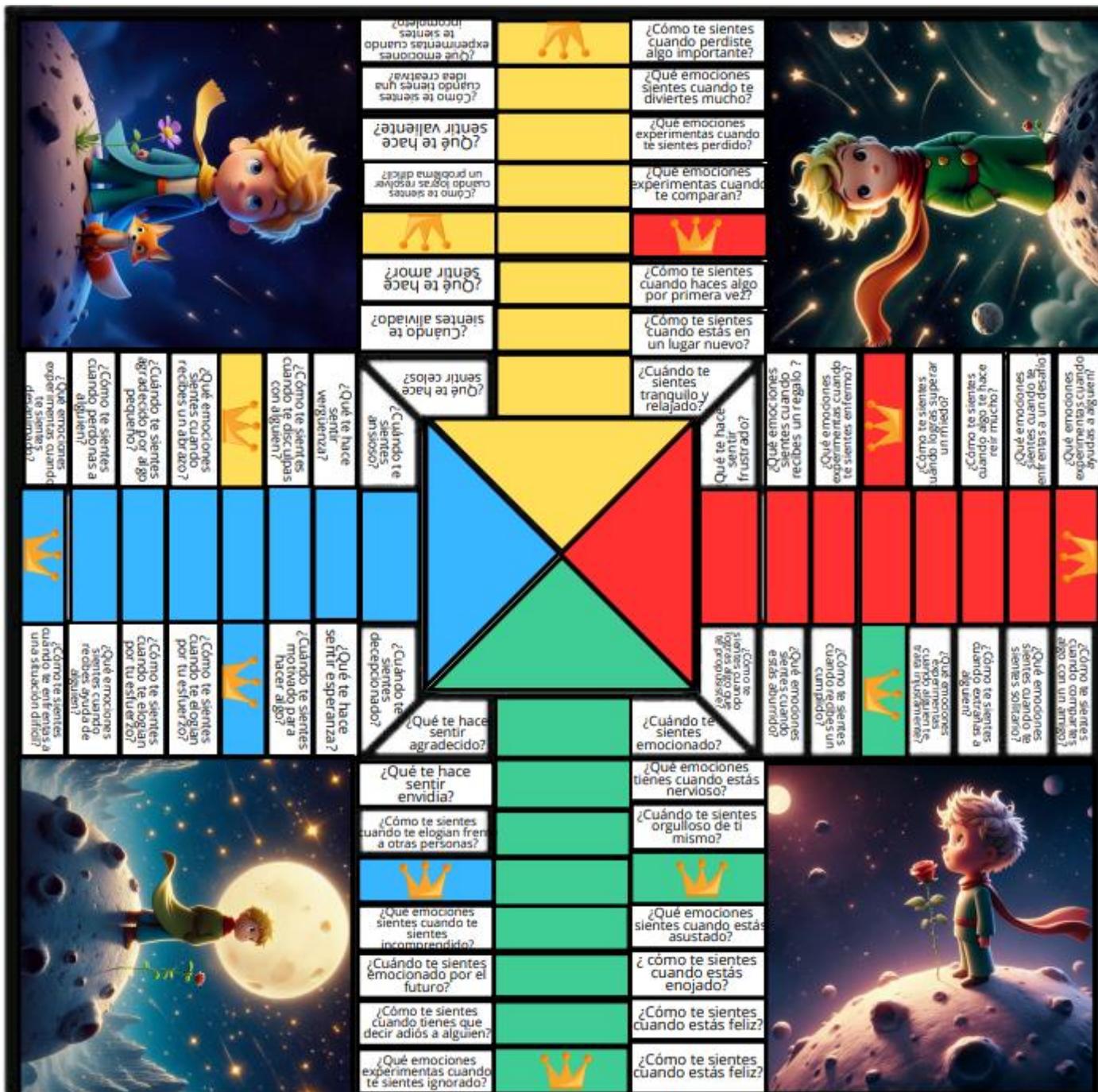
A mí me resulta fácil hacer nuevas amistades.

Seguro que me sentiré muy sola/o.

Tengo el convencimiento de que para mí no será un problema.

Nota: Recuperado de Sala, J., Filella, G., Oriol, X., Ros, A., Secanilla, E., Rodríguez, M., & Soldevila, A. (2021). *Test situacional de desarrollo de competencias socioemocionales (DCSE-J)*. Grupo IARS, Universidad Autónoma de Barcelona.

Anexo B: Parchís de las emociones.



Recuperado de Maestradiferente [@maestradiferente]. (30 de abril de 2024). "PARCHIS DE EMOCIONES" [imagen adjunta]. Instagram.

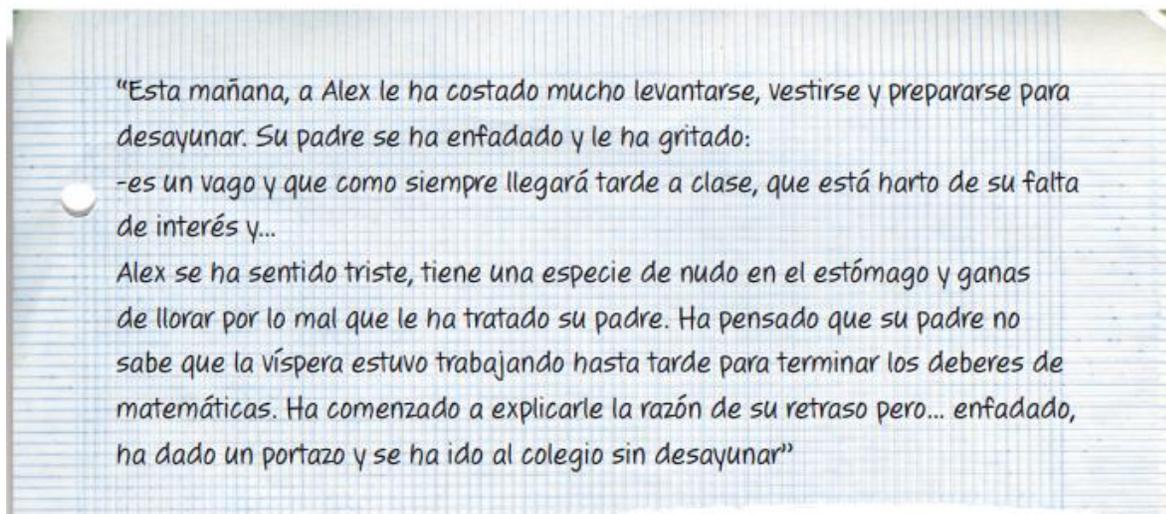
https://www.instagram.com/reel/C6ZTLhHtk9O/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIO DBiNWFIZA==

Anexo C: Diario emocional.

EMOCIÓN	CAUSA QUE LA PROVOCA	INTENSIDAD (1-10)	DURACIÓN

Nota. Elaboración propia.

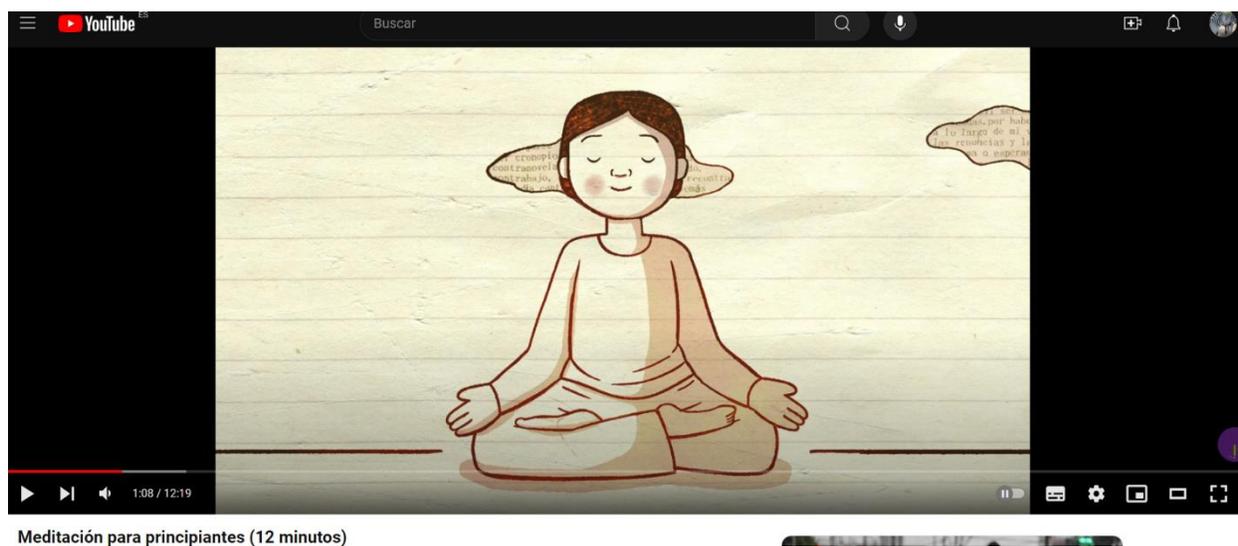
Anexo E: Ficha sesión GESTIONANDO NUESTRAS EMOCIONES.



Analícemos:

- ¿Qué ha pensado el padre?
- ¿Qué ha sentido?
- ¿Cuál ha sido su comportamiento?
- ¿Qué ha pensado Alex?
- ¿Qué ha sentido?
- ¿Cuál ha sido su comportamiento?
- ¿Qué consecuencias ha tenido la actitud del padre?
- ¿Qué consecuencias ha tenido la actitud de Alex?

Recuperado de Ezeiza, B., Izagirre, A. y Lakunza, A. (2008). *Inteligencia emocional. Educación obligatoria primer ciclo, 12-14 años*. Diputación Foral de Guipúzcoa.

Anexo F: Video sesión GESTIONANDO NUESTRAS EMOCIONES.

Recuperado de [Meditación para principiantes \(12 minutos\) \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...)

Anexo G: Ficha sesión ¿CÓMO ME SIENTO?**Expresando emociones**

Cuando me enfado hago.....y pienso.....

Cuando me asusto hago.....y pienso.....

Cuando estoy contento/a hago..... y pienso.....

Cuando estoy triste hago..... y pienso.....

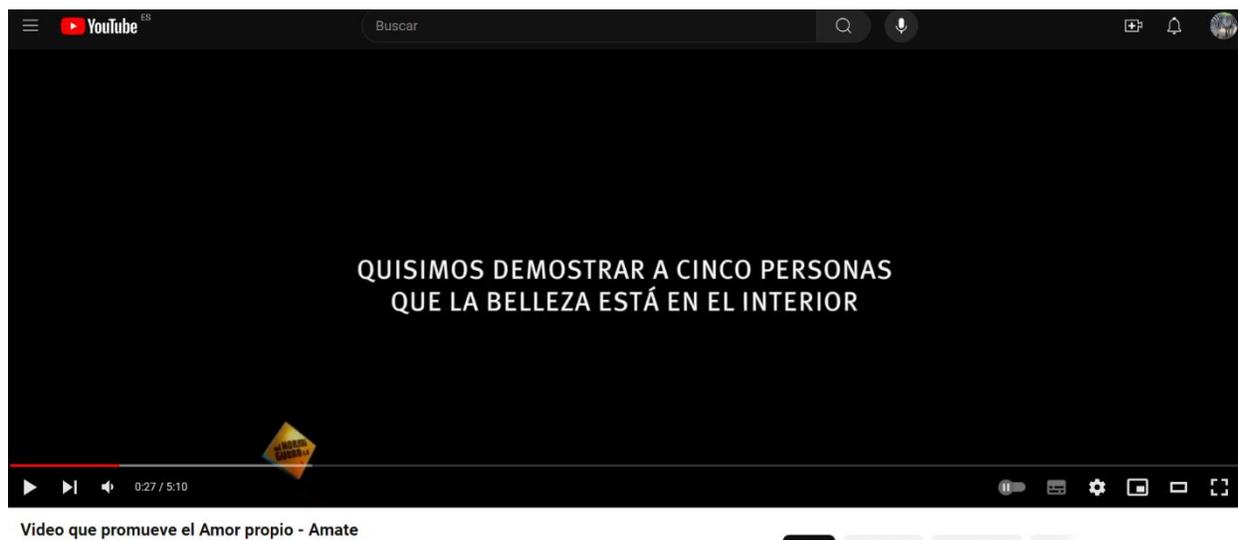
Cuando me avergüenzo hago..... y pienso.....

Recuperado de Ezeiza, B., Izagirre, A. y Lakunza, A. (2008). *Inteligencia emocional. Educación obligatoria primer ciclo, 12-14 años*. Diputación Foral de Guipúzcoa.

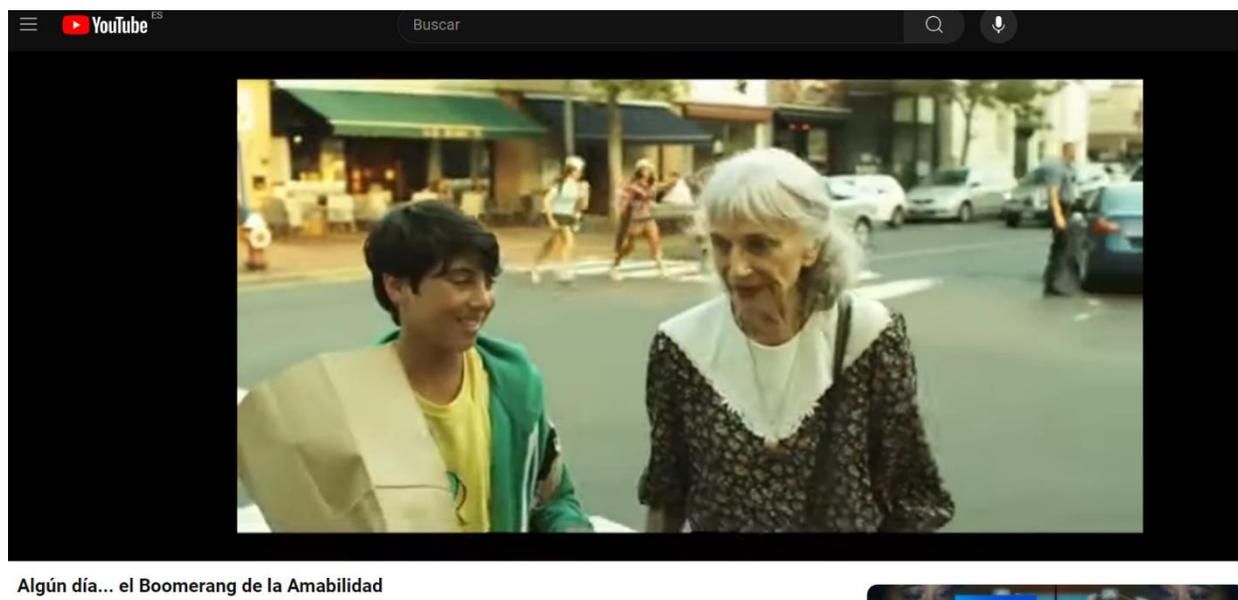
Anexo H: Ejemplo de tarjetas de autoconcepto de la sesión ¡ME CONOZCO!



Anexo I: Video sesión AMOR PROPIO.



Recuperado de [Video que promueve el Amor propio - Amate - YouTube](#)

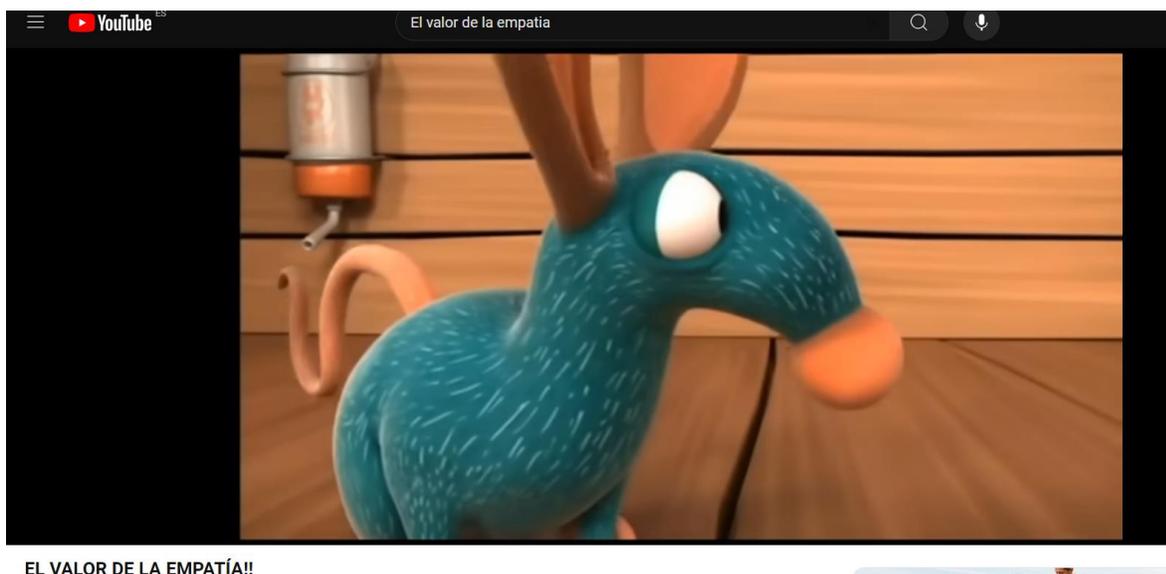
Anexo J: Video sesión EMPATIZA.

Recuperado de [Algún día... el Boomerang de la Amabilidad - YouTube](#)

Anexo K: Ficha de la sesión EMPATIZA.

- ¿Qué emociones transmite la canción? (Usar tarjetas con caras felices, tristes, etc.)
- ¿Qué mensaje o historia está contando la canción? (Usar imágenes o pictogramas)
- ¿Cómo pueden relacionar la canción con la empatía?
- ¿Alguna vez han sentido algo similar a lo que se describe en la canción?

Nota: tabla de elaboración propia.

Anexo L: Video sesión DESPIERTA LA ASERTIVIDAD.

EL VALOR DE LA EMPATÍA!!

Recuperado de [EL VALOR DE LA EMPATÍA!! \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...)

Anexo M: Video sesión APRENDIENDO A ESCUCHAR.

Ejemplo de Escucha Activa

Recuperado de [Ejemplo de Escucha Activa \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...)

Anexo N: Ficha sesión APRENDIENDO A ESCUCHAR.**Tema: el Titanic**

Acabáis de recibir, en la oficina para emergencias marítimas, la noticia de que el Titanic se está hundiendo. Tú eres conductor/a de helicóptero y debes elegir a quién salvar primero. No sabes si podrás realizar otro viaje antes de que el barco termine de hundirse.

Jeremi es el capitán del Titanic. Tiene 50 años, una mujer y dos hijos.

Julia es una joven de 19 años. Está estudiando periodismo. Está embarazada.

Mark es arquitecto. Tiene 40 años, vive con su padre y su madre, que son minusválidos, y a quienes Mark mantiene.

Jean es mecánico. Tiene 33 años. Está de luna de miel con su mujer, que estaba en el barco y no aparece.

Mariola es cantante. Tiene 40 años, está divorciada. Tiene una única hija, que se ha quedado en casa con su padre.

Enriqueta es una niña de 8 años. No encuentra a su padre ni a su madre.

Bernard es un abuelo de 75 años. Está jubilado y vive solo. Su mujer ha muerto y sus dos hijos están casados.

Recuperado de Ezeiza, B., Izagirre, A. y Lakunza, A. (2008). *Inteligencia emocional. Educación obligatoria primer ciclo, 12-14 años*. Diputación Foral de Guipúzcoa.

Anexo O: Video sesión RESOLVIENDO CONFLICTOS.

Conflictos - No pierdas la perspectiva

Recuperado de [Conflictos - No pierdas la perspectiva \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...)

Anexo P: Ficha de la sesión RESOLVIENDO CONFLICTOS.**ESTILOS DE AFRONTAMIENTO A UN CONFLICTO****Competición**

Perseguir los objetivos personales a costa de los otros, sin detenerse a pensar en los demás. Conseguir lo que uno quiere sin tener en cuenta las necesidades de las demás personas.

Compromiso

Es una actitud basada en la negociación, en la búsqueda de soluciones de acuerdo, normalmente basadas en el pacto y en la renuncia parcial al interés del individuo o de los grupos. La solución satisface parcialmente a ambas partes.

Acomodación

Supone ceder habitualmente a los puntos de vista de los otros, renunciando a los propios. Renunciar a la satisfacción de los propios intereses para que la otra parte satisfaga los suyos.

Colaboración

Implica un nivel de incorporación de unos y otros en la búsqueda de un objetivo común, supone explorar el desacuerdo, generando alternativas comunes que satisfagan a ambas partes.

Nota: Torrego, J.C. (Ed.). (2001). *Mediación de Conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.

ANEXO Q: Ficha actividad 2 de la sesión RESOLVIENDO CONFLICTOS.**EL CASO DE MARTA Y SARA**

Marta y Sara están en la misma clase de 4º de ESO. Se conocen desde hace tiempo. Estudiaron Primaria en el mismo centro, y desde 5º de Primaria, y posteriormente durante la ESO, han estado en el mismo grupo. No se puede decir que entre las dos haya una amistad íntima; pero han mantenido una relación cordial y se han ayudado en el estudio de las distintas materias, intercambiándose materiales y apuntes de clase. Últimamente, Sara sin romper la relación con Marta, está molesta/o y procura esquivarla/e. El motivo es que Sara cree que Marta no le ha devuelto los últimos apuntes que le prestó y Sara se los ha pedido varias veces. Marta piensa que se los devolvió hace tiempo aunque ha quedado en buscarlos de nuevo. Mañana tiene un examen y necesita los apuntes para preparar la materia. Al verse Sara y Marta a la entrada del Instituto empieza una conversación entre ellas/ellos..

Nota: Binaburo, J.A, y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. Barcelona: CEAC