



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

**PLAN DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE
LAS HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES
EN NIÑOS Y NIÑAS TEA Y TDAH**

Presentado por:

María Díaz González

Dirigido por:

Laura Gómez Martínez

CURSO ACADÉMICO

2023-2024

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster presenta un plan de intervención con la finalidad de mejorar las habilidades sociales y emocionales de cuatro discentes de primero de primaria, tres de estos estudiantes están diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y uno con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). La intervención busca proporcionar un apoyo personalizado y adecuado para fomentar el desarrollo integral y la inclusión de estos alumnos y alumnas en el entorno educativo y social. El plan se desarrolla en el aula de Pedagogía Terapéutica (PT) con la participación activa de la maestra de PT y la alumna de prácticas del Departamento de Orientación (DO). La metodología empleada es activa y cooperativa, con actividades diseñadas para promover la comunicación efectiva, la gestión emocional, la empatía y la resolución de problemas. La evaluación es continua y formativa, basada en observaciones directas y registros del progreso de cada estudiante. Con este trabajo se pretende demostrar la efectividad de la intervención, contribuyendo a mejorar la calidad de vida y el desarrollo social de los discentes, y a enriquecer el sistema educativo con las experiencias y conocimientos adquiridos.

Palabras claves: Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, habilidades sociales y emocionales, desarrollo integral, resolución de conflictos.

Abstract

This Master's Thesis presents an intervention plan aimed at improving the social and emotional skills of four first-grade students. Three of these students are diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) and one with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The intervention seeks to provide personalized and appropriate support to foster the comprehensive development and inclusion of these students in both the educational and social environments. The plan is implemented in the Therapeutic Pedagogy (PT) classroom with the active participation of the PT teacher and an intern from the Guidance Department (DO). The methodology employed is active and cooperative, with activities designed to promote effective communication, emotional management, empathy, and problem-solving. Evaluation is continuous and formative, based on direct observations and records of each student's progress. This work aims to demonstrate the effectiveness of the intervention, contributing to the improvement of the students' quality of life and social development, as well as enriching the educational system with the experiences and knowledge gained.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, social and emotional skills, holistic development, conflict resolution

Índice

Introducción.....	9
Justificación	10
Objetivos.....	14
Presentación de Capítulos.....	15
Metodología.....	16
Desarrollo del trabajo	19
Marco teórico.....	19
Marco normativo estatal y específico de la Comunidad Autónoma de referencia	30
Contextualización del centro educativo.....	32
Análisis de la realidad escolar en la que se lleven a cabo prácticas utilizando los marcos teórico estudiados.....	37
Identificar posibles ámbitos de mejora de la intervención desarrollada por el centro de prácticas realizada.....	42
Plan de intervención	43
Justificación	43
Contextualización	44
Organización y funcionamiento del DO	46
Metodología general	48
Líneas estratégicas.....	50
Evaluación	51

Unidades de intervención	56
Nivel de respuesta.....	56
Justificación	57
Objetivo general	59
Objetivos específicos.....	59
Metodología.....	60
Participantes.....	61
Coordinaciones	63
Secuencia de actividades	65
Recursos.....	81
Evaluación	82
Conclusiones, limitaciones y prospección de futuro	88
Referencias bibliográficas	92
Anexos.....	97

Índice de figuras

Figura 1. Aula Ordinaria de secundaria.....	34
Figura 2. Personal del centro.....	34
Figura 3. Planta baja, entrada a departamentos, secretaria, etc.....	35
Figura 4. Aula Pedagogía Terapéutica.....	35
Figura 5. Instalaciones generales del centro.....	36
Figura 6. Capilla del centro.....	36

Índice de tablas

Tabla 1. NEAE educación infantil.....	37
Tabla 2. NEAE educación primaria.....	38
Tabla 3. NEAE educación secundaria obligatoria.....	38
Tabla 4. NEAE educación secundaria no obligatoria (bachillerato).....	39
Tabla 5. Organigrama del Departamento de Orientación y sus principales funciones.....	47
Tabla 6. Rúbrica de Evaluación del plan de intervención.....	53
Tabla 7. Nivel de respuestas de la unidad 1.....	56
Tabla 8. Nivel de respuestas de la unidad 2.....	56
Tabla 9. Nivel de respuesta de la unidad 3.....	57
Tabla 10. Alumna con Necesidades Especiales.....	62
Tabla 11. Alumno con Necesidades Especiales.....	62
Tabla 12. Alumno con Necesidades Especiales.....	62
Tabla 13. Alumno con Necesidades Especiales.....	63
Tabla 14. Temporalización del plan de intervención.....	65
Tabla 15. Unidad de intervención 1.....	67
Tabla 16. Desarrollo de la sesión 1.....	68
Tabla 17. Desarrollo de la sesión 2.....	69
Tabla 18. Unidad de intervención 2.....	71
Tabla 19. Desarrollo de la sesión 3.....	72
Tabla 20. Desarrollo de la sesión 4.....	73
Tabla 21. Unidad de intervención 3.....	75
Tabla 22. Desarrollo de la sesión 5.....	76
Tabla 23. Desarrollo de la sesión 6.....	78

Tabla 24. Desarrollo de la sesión 7.....	79
Tabla 25. Desarrollo de la sesión 8.....	80
Tabla 26. Recursos materiales.....	81
Tabla 27. Rúbrica de evaluación de la unidad 1 de intervención.....	82
Tabla 28. Rúbrica de evaluación de la unidad 2 de intervención.....	84
Tabla 29. Rúbrica de evaluación de la unidad 3 de intervención.....	86

Introducción

En la actualidad, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y el Trastorno del Espectro Autista (TEA) representan grandes desafíos en el ámbito educativo y clínico. Las características que presentan estos niños y niñas enmarcan en un continuo desafío en el rendimiento académico e intervención social, es decir, las personas menores con TDAH o TEA presentan unas características que afectan al rendimiento académico y a su capacidad de desarrollar habilidades para enfrentarse a los contextos sociales y estados emocionales.

Ambos trastornos se caracterizan por presentar las siguientes dificultades en los niños y niñas que presentan TDAH o TEA: necesidad de desarrollar habilidades sociales, poco manejo y control de las emociones propias y las ajenas, necesidad para desarrollar habilidades de interacción social, problemas de comunicación, además, suelen ser personas muy empáticas. Todas estas características pueden generar un gran desafío en el niño o niña a la hora de adaptarse y participar en diferentes contextos sociales.

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) se centra en el diseño y la implementación de un plan de intervención dirigido a la mejora de las habilidades sociales y emocionales en niños y niñas con TEA y TDAH. Con este trabajo se busca establecer estrategias, herramientas y recursos que comprendan y aborden las necesidades específicas de los alumnos y alumnas con los que vamos a trabajar a lo largo de la intervención. Generando un mayor y positivo desarrollo integral e inclusión en el entorno educativo y social.

El objetivo principal de este estudio es elaborar un plan de intervención en donde se desarrolle de manera positiva las habilidades sociales, el autocontrol de las emociones

en niños y niñas con TEA y TDAH, basándonos en la detección y reconocimiento de las emociones, la resolución de conflictos y la toma de decisiones.

Para lograr esto, llevaremos a cabo una investigación de estudios con el fin de recopilar datos relevantes para nuestro trabajo, aplicar técnicas de evaluación y realizar un seguimiento del progreso de los discentes implicados en la intervención.

Mediante este trabajo, se espera proporcionar una guía práctica al campo de la psicología y la educación especial, aportando evidencias empíricas sobre la efectividad de la intervención para desarrollar habilidades sociales en niños y niñas con TEA y TDAH. Además, se espera que este trabajo contribuya a mejorar la calidad de vida y desarrollo social de estos niños y niñas en nuestra sociedad, fomentando la inclusión y el bienestar emocional.

Justificación

El Plan de Intervención expuesto a continuación surge tras dos semanas después de comenzar las prácticas del Máster Universitario de Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de idiomas y Enseñanzas deportivas – mención orientación. Esto es debido a que la tutora y el departamento de orientación del centro me ofrecen realizar un plan de intervención para tres alumnos TEA y un alumno TDAH de 1º primaria, cuya necesidad principal es el de reconocer las emociones propias y la de los demás.

En el aula del primer curso de educación primaria se encuentran tres estudiantes diagnosticados de Trastorno del Espectro Autista, a los cuales tras una evaluación psicopedagógica acuden a un aula ordinaria y una vez a la semana van al aula PT para realizar actividades necesarias que fomenten y regulen sus necesidades educativas y personales. Estos alumnos y alumnas se encuentran incluidos en la clase con el resto de

sus compañeros y compañeras e intervienen mediante la misma metodología, realizan las actividades del aula y conviven con sus iguales.

El Trastorno del Espectro Autista atendiendo a la definición de la American Psychiatric Association (2013), es una condición neurobiológica que afecta al desarrollo del cerebro y se manifiesta en edades temprana (infancia), se caracteriza por su dificultad a la hora de comunicarse socialmente, por la falta de habilidades de interacción social, así como por patrones restrictivos y repetitivos de conducta, intereses, actividades o aprendizajes aprendidos.

Los niños y niñas con TEA manifiestan una variedad de síntomas y características, que hacen que sean únicos en sus necesidades y desafíos. La principal área afectada en los niños y niñas TEA es la comunicación social, donde suelen tener dificultades para entender y comprender las emociones propias y la de los demás, así como dificultades para expresar sus propias emociones y pensamientos de manera adecuada (Lord et al., 2018).

No obstante, estos niños y niñas también muestran comportamientos repetitivos y estereotipados, así como intereses restringidos y obsesivos. Dichas características pueden interferir con su capacidad para participar en actividades cotidianas y sociales, así como para adaptarse a nuevos desafíos, entorno y situaciones (Matson y Goldin, 2013).

Teniendo en cuenta lo expuesto, podemos decir que existe una gran importancia de comprender las características y necesidades de los niños y niñas con TEA con el fin de proporcionarles el apoyo y la intervención adecuada a sus necesidades e intereses. Los programas que se centran en la mejora de habilidades sociales, habilidades comunicativas son esenciales para ayudar a estos alumnos y alumnas a alcanzar su máximo potencial y mejorar su calidad de vida (Rogers et al., 2019).

En cuanto a las intervenciones, se puede afirmar que se ha avanzado correctamente en la identificación de enfoques terapéuticos efectivos para mejorar las habilidades sociales, comunicativas y adaptativas en niños y niñas TEA. Esto es debido a que la mayoría de los autistas presentan conductas negativas que impiden que participen en actividades diarias, ya que presentan conductas como rabietas, agresiones, desobediencia, negativismo, llamadas de atención, etc. Por eso, enfoques como la terapia ABA, la terapia cognitivo-conductual y la intervención temprana han demostrado enormes beneficios en la reducción de síntomas y mejora del funcionamiento adaptativo (Reichow et al., 2018).

Actualmente, el término “hiperactivo” es común debido al incremento de diagnósticos del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en la etapa de la infancia y adolescencia. Dicho fenómeno ha llevado a algunos expertos a debatir sobre un posible sobrediagnóstico del TDAH. Según diversos estudios, el aumento en los diagnósticos puede estar vinculado tanto a una mayor concienciación y comprensión del trastorno como a la tendencia de etiquetar comportamientos típicos de la infancia como síntomas de TDAH (Sibley et al., 2019; Whitely et al., 2019; Hoyer et al., 2019).

Por otro lado, el TDAH es definido por diferentes autores como niños o niñas que presentan niveles de atención inadecuadas para la edad que tienen, además de hiperactividad e impulsividad, lo que les genera que tengan dificultades a la hora de socializarse con los demás y un bajo nivel académico (Purvis y Tannock, 1997; Miranda et al., 2004; Miranda et al., 2004; Vaquerizo et al., 2005; García et al., 2004; Vaquerizo et al., 2005; García y Manghi, 2006; Miranda et. al, 2010). Sin embargo, Barkley (2002) expone que los niños y niñas con TDAH tienen dificultades para autocontrolar la conducta, generando efectos negativos en sus acciones. Atendiendo el DSM-5 (cita el manual DSM-5) podemos decir que existen tres características esenciales de un niño o

niña con TDAH: inatención (dificultad para mantener la atención mediante un periodo de tiempo en diversas tareas), hiperactividad (exceso de actividad motora y/o cognitiva; dificultad para estar quietos) y la impulsividad (déficit en la capacidad de autocontrol), (SEPEA, 2014).

Barkley (1997) exponen que el TDAH está relacionado con las alteraciones en la función ejecutiva, especialmente en las áreas de inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. Dichas dificultades pueden afectar a la capacidad del niño o niña para regular su comportamiento, prestar atención y organizarse, lo que repercute notablemente en el desarrollo académico, social y emocional (Willcutt, 2012). Teniendo en cuenta esto, podemos decir que los niños y niñas con TDAH tienen un riesgo mayor a la hora de desarrollar un bajo rendimiento escolar, problemas de comportamiento y emocionales, así como dificultades en las relaciones interpersonales y la autoestima (Biederman et al., 2006).

Sin embargo, es importante resaltar que los niños y niñas necesitan adquirir habilidades para regular y controlar sus emociones, especialmente aquellas que se manifiestan mediante la ira, la frustración, el estrés, entre otras; esto se debe a que los niños y niñas que presentan este trastorno tienen dificultad para saber gestionar las frustraciones y emociones intensas que se persiguen como negativas. Según Barkley (2014) es indispensable destacar que las emociones permiten a las personas reaccionar y autorregularse para alcanzar sus metas. Dichas necesidades emocionales pueden impactar negativamente en el rendimiento académico de los niños y niñas en la Educación Primaria.

Por consiguiente, el correcto desarrollo de habilidades sociales es un aspecto esencial que se debe tener en cuenta a la hora de trabajar con niños o niñas con TDAH y TEA en este nivel educativo. Riggs et al. (2004) sugiere la utilización de estrategias de

control emocional, las cuales pueden tener un efecto positivo en el desarrollo emocional de los niños y niñas.

En cuanto a la problemática detectada por el departamento de orientación (quien me propone realizar la siguiente intervención) y la finalidad del presente trabajo, podemos decir que este se caracteriza por dificultades de conductas y habilidades sociales que afectan a sus procesos de aprendizaje e integración social. En este sentido, el propósito del trabajo es diseñar una propuesta de intervención que contribuye a mejorar las habilidades sociales de los cuatro estudiantes del centro, haciendo un gran hincapié en el control y regulación de las emociones propias.

Objetivos

El objetivo principal de esta propuesta de intervención es la elaboración de un Plan de Intervención para el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas del alumnado con diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA) y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Los objetivos específicos son:

- Desarrollar habilidades básicas de comunicación para ayudar a comunicarse de manera efectiva.
- Enseñar a reconocer las emociones propias y la de los demás.
- Fomentar la empatía y la comprensión emocional.
- Mejorar las habilidades de interacción social.
- Ayudar en la identificación y manejo de las emociones y comportamientos mediante estrategias que permitan controlar la impulsividad.
- Enseñar habilidades de resolución de problemas.
- Fomentar la amistad y las relaciones positivas.
- Mejorar la conciencia social y la interpretación de señales sociales.

- Promover la inclusión y la aceptación en el que todos se sientan valorados y respetados.

Presentación de Capítulos

El presente proyecto comienza con una introducción que abarca la base teórica del tema en cuestión, ofreciendo una comprensión inicial sobre los aspectos más relevantes del TFM. El cual se enfoca en abordar las necesidades sociales y emocionales de niños y niñas con TDAH y TEA, destacando la importancia de cultivar habilidades como el reconocimiento de las emociones, la resolución de conflictos y la toma de decisiones con el fin promover su adaptación y participación en diversos entornos sociales.

Luego, se proporciona una justificación con el objetivo de dar sentido a la intervención, donde se reflexiona sobre su propósito y los objetivos específicos. Se detallan los capítulos a seguir y se describe la metodología empleada.

También se analizará el marco normativo educativo, tanto a nivel estatal como autonómico, considerando las leyes pertinentes que afectan a la educación y a los aspectos emocionales relacionados.

Se incluye la contextualización de la institución donde se llevará a cabo la intervención, proporcionando detalles sobre las necesidades existentes. Se realiza un análisis de la realidad escolar basado en los marcos teóricos estudiados, identificando áreas de mejora en la intervención del centro de prácticas.

A continuación, se desarrolla el plan de intervención, que incluye la justificación, objetivos, metodologías, secuencia de actividades y recursos necesarios.

Finalmente, se concluye el trabajo con un apartado que presenta las limitaciones encontradas y sugiere líneas de mejora para futuras propuestas. Se proporciona una lista de referencias bibliográficas utilizadas y los anexos correspondientes.

Metodología

La metodología que se utiliza para realizar este plan de intervención es una metodología activa, donde el alumno y alumna es el protagonista de dicho aprendizaje, es decir, los estudiantes participan activamente en actividad que promueven el pensamiento crítico, la resolución de conflicto y la aplicación práctica del conocimiento (Bonwell y Eison, 1991). Además, trabajaremos en base al aprendizaje cooperativo debido a que promueve el desarrollo de habilidades sociales y cognitivo, fomentando la comunicación, cooperación y trabajo en equipo (Slavin, 2015). Con ella trabajaremos el aprender a escuchar a los demás, resolver conflictos y trabajar en grupo. Johnson y Johnson (2014) define el aprendizaje cooperativo como una estructura de interdependencia positiva en la que los alumnos y alumnas trabajan en equipo para alcanzar sus metas. Sin embargo, el método de aprendizaje cooperativo según Gracia (2023) fomenta la colaboración del trabajo en grupo pequeños y heterogéneos, lo que posibilita conseguir las metas comunes y beneficiando con ello el aprendizaje individual y grupal.

Además, el plan de intervención se ha planificado a partir de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El DUA es una metodología educativa que se centra en la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo, donde de proporcionan múltiples medios de representación, acción y expresión, así como de compromiso para atender las distintas necesidades de los alumnos y alumnas (Meyer, Rose y Gordon, 2020). Este enfoque se fundamenta en los principios de accesibilidad y flexibilidad, permitiendo que todos los estudiantes, sin importar sus habilidades o características individuales, puedan participar y aprender de manera efectiva.

La principal línea que vamos a llevar a cabo en esta intervención, en la realización de actividades para trabajar las habilidades sociales, especialmente el control y reconocimiento de las emociones propias y la de los demás. Las actividades se realizarán

con diferentes materiales, pero siempre mediante el juego; puesto que este nos permite obtener una participación activa de los discentes y un mayor conocimiento y aprendizaje por parte de los estudiantes. Además, a lo largo de la intervención utilizaremos situaciones reales con el objetivo de que los alumnos y alumnas aprendan a tomar decisiones en situaciones desafiantes, así como autocontrolar sus emociones e impulsos. No obstante, cada sesión de trabajo está diseñada teniendo en cuenta las características de los discentes con los que vamos a trabajar.

Finalmente, otras de las metodologías utilizadas atendiendo a la línea de trabajo expuesta, es el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) y la gamificación. Ambos se diferencian en varios aspectos. Según Kapp (2021), gamificar significa construir un escenario donde los estudiantes se conviertan en protagonistas y donde avanzan para lograr el reto propuesto. Sin embargo, Deterding et al. (2020) definen la gamificación como la incorporación de elementos de juego como puntos, niveles recompensas en actividades educativas con el fin de hacerlas más atractivas y motivadoras. Dicho enfoque incluye la creación de pequeñas historias donde los discentes son los protagonistas y deben completar los desafíos o retos. Mientras que el ABJ es la utilización de juegos como vehículos y herramientas de apoyo al aprendizaje y la asimilación de conocimientos (Vlachopoulos y Makri, 2019). Es decir, el ABJ facilita el aprendizaje activo y mejora la retención del conocimiento mediante la interacción y participación en juegos diseñados con objetivos educativos específicos.

Por otro lado, cabe mencionar que la institución utiliza en la etapa de Educación Infantil una metodología basada en las inteligencias múltiples, empleando proyectos de estimulación temprana como son el Programa de Desarrollo Básico y el Programa de Estimulación del Lenguaje. En la etapa de Educación Primaria, se utiliza una metodología activa basada en el trabajo cooperativo; siendo el alumno el protagonista del aprendizaje.

Se emplean proyectos como el ajedrez en el aula, el huerto escolar, las matemáticas manipulativas, el programa digital “one to one”. Respecto a la ESO, se utiliza una metodología activa con el fin de que los estudiantes promuevan la convivencia, la educación emocional y la formación en el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos. Y en bachillerato las metodologías docentes están orientadas a preparar a los docentes para enfrentar nuevos retos y situaciones en la sociedad actual. Por lo que se busca que los estudiantes adquieran un compromiso ético y valores sólidos, con el fin de que sean capaces de contribuir positivamente al cambio social. Dicho enfoque permite preparar a los alumnos y alumnas para su vida académica y profesional futura, desarrollando su capacidad de adaptación y pensamiento crítico. Es decir, los discentes desarrollarán habilidades que les serán útiles en la universidad y en sus futuras carreras, como puede ser la autogestión, la colaboración y la innovación.

Finalmente, debemos mencionar que la metodología empleada para la elaboración de este TFM ha sido diversa y rigurosa. Con el fin de asegurarnos que este plan esté alineado con las leyes y normativas vigentes, se realizó una consulta detallada de la normativa estatal y autonómica relevante. Considerando la Ley Orgánica y Real Decreto especificado en el apartado de marco normativo estatal y específico de la Comunidad Autónoma de referencia. Además, se llevó a cabo un análisis de la Propuesta Didáctica, lo cual implicó revisar los objetivos educativos, metodologías de enseñanzas y evaluaciones del plan. Se estudiaron los métodos didácticos para determinar su idoneidad en el apoyo a discentes con TEA y TDAH. El objetivo principal fue asegurar que estos métodos fomentaran de manera efectiva el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes.

Por último, se realizó una búsqueda bibliográfica utilizando bases de datos académicos como Google Scholar, Dialnet, Web of Science. Se seleccionaron artículos y

libros relevantes publicados en los últimos diez años, priorizando estudios empíricos y revisiones sistemáticas que aborden intervenciones educativas para discentes con TEA u TDAH. Dicha revisión bibliográfica proporcionó una base teórica sólida que fundamenta las estrategias y actividades propuestas en el plan de intervención.

Desarrollo del trabajo

Marco teórico

Las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos, competencias y destrezas que permiten a los individuos interactuar de manera efectiva y apropiada en diferentes contextos sociales. Estas habilidades abarcan desde la capacidad para comprender las emociones y perspectivas de los demás hasta la habilidad para comunicarse de manera clara y resolver conflictos de manera constructiva.

Según la perspectiva de Masten y Cicchetti (2012), el desarrollo de las habilidades en la infancia es un proceso complejo y dinámico que involucra la interacción entre factores biológicos, psicológicos y ambientales. Este desarrollo implica aprender a comprender las señales sociales, interpretar las emociones de los demás, regular las propias emociones y responder de manera apropiada en diferentes situaciones sociales.

La importancia del desarrollo de habilidades sociales en la infancia es esencial para la adaptación social y el éxito académico de los niños y niñas. Según Eisenberg et al. (2019), las competencias interpersonales pueden anticipar o indicar como los niños y niñas se ajustarán emocional y socialmente en el futuro. Es decir, tener buenas habilidades sociales en la infancia puede ayudar a que los niños y niñas experimenten un mejor ajuste emocional y social a medida que crecen. Además, un estudio realizado por Oberle et al. (2020) reveló que las competencias sociales en la infancia están relacionadas

positivamente con el rendimiento académico, la participación en el aula y la actitud hacia la escuela.

Asimismo, el fomento de la interacción positiva y el desarrollo de competencias sociales durante la niñez desempeñan un papel fundamental en la reducción de la agresión y la victimización entre los niños y niñas. Según Card et al. (2019), los niños y niñas con habilidades sociales más desarrolladas tienden a estar menos involucrados en conflictos interpersonales y a ser menos propensos a ser víctimas de acoso escolar. Por lo tanto, promover el desarrollo de habilidades sociales desde una edad temprana puede contribuir a crear entornos escolares más seguros y saludables.

No obstante, las habilidades sociales se componen de diferentes aspectos como:

- Comunicación verbal y no verbal: la comunicación verbal hace referencia al uso de palabras habladas o escritas, mientras que la comunicación no verbal hace referencia a los gestos, expresiones faciales, posturas corporales, tono de voz y otros signos no lingüísticos que acompañan al discurso verbal y que transmiten un significado. (Guerrero et al., 2021).
- Empatía: es la capacidad que tienen las personas para comprender y ponerse en el lugar del otro, percibir sus emociones y responder de manera correcta a sus necesidades emocionales (Davis, 2020).
- Resolución de problemas: es la habilidad que tienen las personas para conocer y enfrentar los conflictos de manera constructiva, buscando soluciones que satisfagan a todas las partes afectadas (D’Zurilla y Goldfried, 1971). Para ello se pueden utilizar estrategias de comunicación efectiva, negociación, mediación y otras técnicas que nos permitan llegar a un acuerdo beneficioso y evitar el conflicto (Deutsch, 2021).

- Autocontrol emocional: capacidad para regular las propias emociones y acciones antes situaciones sociales, evitando en todo momento las actuaciones impulsivas e inapropiadas (Gross, 1998).
- Asertividad: implica la capacidad de comunicar y defender de manera clara y respetuosa las opiniones, deseos y necesidades propias, pero sin “despreciar” la opinión de los demás (Ratus, 1973).

Por otro lado, es importante destacar la presencia de dos trastornos neurobiológicos que pueden manifestarse en niños y niñas, ejerciendo un impacto significativo en su desarrollo y funcionamiento en diferentes áreas. Estos trastornos son el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

A continuación, se describen las particularidades de cada trastorno para comprender, entender, reconocer y diferenciar cada NEAE con el propósito de proporcionar un apoyo adecuado y personalizado a todos los niños y niñas que padecen de esta discapacidad:

El TDAH se caracteriza por la presencia constante de dificultades para mantener la atención, comportamiento hiperactivo e impulsivo, los cuales superan el nivel de desarrollo esperado para el niño o la niña, afectando a su rutina diaria. En niños y niñas de primer grado de primaria, estos síntomas pueden manifestarse de diferentes formas.

Autores como Eisenberg et al. (2019), exponen que la falta de atención asociada al TDAH puede presentarse como dificultades para mantener la concentración en tareas escolares o durante el juego. Asimismo, la hiperactividad puede manifestarse como un exceso de actividad física, como correr o trepar, especialmente en situaciones en las que se espera que estén tranquilos. Por otra parte, la impulsividad puede afectar la habilidad del niño o niña para seguir las reglas estipuladas y tomar decisiones apropiadas (Smith, 2020).

Sin embargo, el TEA se define como un trastorno del neurodesarrollo que se distingue de otras NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) por presentar dificultades a la hora de intervenir socialmente, son niños y niñas que suelen tener un comportamiento repetitivo e intereses limitados. Según algunos autores, en discentes de primero de primaria, los signos de TEA pueden presentarse de diversas maneras. Brown et al. (2020) expone que las dificultades en la comunicación social en un niño TEA puede manifestarse como falta de interés en interactuar con sus iguales, suele tener dificultades para comprender y utilizar las señales sociales como el contacto visual y las expresiones faciales. Además, los patrones repetitivos de comportamiento incluyen movimientos estereotipados, muestran cierta resistencia a los cambios generados en su entorno o rutina. Mientras que estos niños y niñas pueden mostrar un interés particularmente intenso o enfocado en ciertos temas específicos de interés. (Jones, 2019).

Atendiendo a autores como Jones y Smith (2019) se puede decir que las habilidades sociales son esenciales para el desarrollo socioemocional y el bienestar del niño y la niña. De ahí la importancia de implantar estrategias, herramientas o recursos que permitan a todas las personas, especialmente los niños y niñas en edades tempranas aprender a gestionar y reconocer las habilidades sociales de manera efectiva para interactuar día a día con sus iguales.

No obstante, las habilidades sociales las podemos definir como la capacidad de las personas para interactuar de manera positiva con sus iguales, así como la capacidad de establecer las relaciones interpersonales de manera afectiva (Goleman, 1995; Caballo, 2003). Estas deben de ser aprendidas y adquiridas a través de la educación, la práctica, y la experiencia, es decir, mediante el aprendizaje continuo, la práctica y las vivencias vividas (Bellack y Hersen, 1985).

Sin embargo, estas definiciones se han ampliado en investigaciones recientes como las de García y Martínez (2020), quienes amplían esta definición al sugerir que las habilidades no solo implican la capacidad de interactuar de manera positiva con nuestros iguales, sino también la habilidad de regular las emociones y resolver conflictos de manera constructiva. Dichos aspectos son esenciales para establecer relaciones interpersonales saludables y satisfactorias.

Jones y Smith (2019) resaltan la importancia de estas destrezas interpersonales en el desarrollo emocional y social de los niños y niñas; abogando por la implementación de herramientas y recursos específicos esenciales para que aprendan a manejar y reconocer estas competencias de manera efectiva. Además, Johnson y Brown (2020) fortalecen la idea de que las habilidades se adquieren mediante educación formal, práctica deliberada y experiencias diarias, enfatizando la importancia de ofrecer oportunidades para su desarrollo activo y reflexivo.

También, García y Martínez (2020) sugieren que estas destrezas no solo incluyen la capacidad de interactuar de forma positiva con otros, sino también la habilidad de regular las emociones y resolver conflictos de forma constructiva. Dichos aspectos son esenciales para establecer relaciones interpersonales saludables y gratificantes. Perpiña et al., (2021) consideran que tener un buen dominio de las habilidades sociales es esencial para tener éxito en el ámbito académico y además nos permite crear un entorno de aprendizaje más positivo para todos los implicados.

Teniendo en cuenta lo expuesto, es de vital importancia desarrollar las habilidades sociales en niños y niñas con TEA y TDAH debido a varias razones:

En primer momento, el desarrollar estas habilidades permite que estos niños y niñas mejoren su calidad de vida y se integren de manera positiva en nuestra sociedad (Bellini, 2004); por lo que al mejorar las relaciones con los demás los niños y niñas con

TEA y TDAH puedan mantener interacciones sociales efectivas y significativas, favoreciendo con ello su bienestar emocional y mental (Bellini y Peters, 2019).

En segundo lugar, estas habilidades ayudan a que estos alumnos y alumnas aumenten su autoestima y permitan controlar su comportamiento, lo que genera menos problemas de conducta e interactúen de manera positiva con sus iguales, familias, docentes (Gresham y Elliott, 1990). Otros de los beneficios de desarrollar dichas habilidades, es que estas permiten que el estudiante participe de manera activa en actividades de aprendizaje cooperativo, lo que permite un mayor vínculo social y apoyo con sus compañeros y compañeras de clase (Rutherford et al., 2007). Y, por último, la ventaja más importante de trabajar estas competencias es que el desarrollo de las habilidades sociales prepara a los niños y niñas a enfrentar los desafíos sociales y retos que puedan suceder en la vida adulta (Hume et al., 2009).

Por otro lado, según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5, 5ª.ed., 2014) presentan que tanto el TDAH como el TEA pueden afectar negativamente el desarrollo de habilidades sociales en los niños. En el caso del TDAH, las dificultades para mantener la atención y regular la impulsividad pueden interferir con la capacidad del niño o niña para participar en interacciones sociales de manera efectiva. Por otro lado, en el TEA, las dificultades en la comunicación social y la rigidez en el comportamiento pueden obstaculizar la capacidad del niño para establecer y mantener relaciones sociales significativas (Rodgers et al., 2020).

Uno de los principales desafíos que enfrentan los niños y niñas con TDAH y TEA en el ámbito social es la falta de habilidades de interacción. Según Lerner et al. (2019), estos niños pueden tener dificultades para iniciar y mantener conversaciones, comprender las normas sociales y adaptarse a las señales sociales sutiles. Esta falta de habilidades

sociales puede dificultar la formación de amistades y la participación en actividades grupales en el entorno escolar.

Además, los niños y niñas con TDAH y TEA pueden experimentar dificultades en la interpretación precisa de las señales sociales. Según Nijmeijer et al. (2020), la falta de atención en el TDAH puede dificultar la capacidad del niño o niña para procesar y comprender las señales sociales, lo que puede llevar a malentendidos y conflictos interpersonales. Del mismo modo, en el TEA, las dificultades para comprender y utilizar las señales sociales pueden dificultar la capacidad del niño o niña para establecer relaciones sociales significativas (García et al., 2019).

Otro aspecto importante es la regulación emocional. Los niños o niñas con TDAH y TEA pueden enfrentar dificultades para regular sus emociones en situaciones sociales. Según Gayleard y Mychailyszyn (2017), la impulsividad en el TDAH puede manifestarse como respuestas emocionales exageradas o inapropiadas en situaciones sociales, lo que puede afectar la calidad de las interacciones sociales y la percepción de los demás. Asimismo, en el TEA, las dificultades para comprender y expresar emociones pueden dificultar la capacidad del niño o niña para establecer vínculos emocionales con sus iguales (Harrop et al., 2020).

Con respecto al desarrollo de habilidades sociales en la infancia se ha estudiado desde diferentes enfoques teóricos que proporcionan marcos conceptuales para comprender cómo los niños y niñas adquieren y aplican estas habilidades en contextos sociales. Entre los principales modelos teóricos se encuentran el aprendizaje social, la teoría de la mente y la teoría del procesamiento de la información social:

- Aprendizaje social. Este modelo, propuesto por Bandura en la década de 1970, se basa en la idea de que las habilidades sociales se adquieren a través de la observación, la imitación y el refuerzo de modelos sociales. Según este enfoque,

los niños y niñas aprenden habilidades sociales al observar cómo otros interactúan en situaciones sociales y al recibir retroalimentación sobre sus propias conductas sociales.

- Teoría de la mente. Desarrollada por Premack y Woodruff en la década de 1970, esta teoría se centra en la capacidad de los individuos para atribuir estados mentales, como creencias, deseos y emociones, a sí mismos y a los demás. Se considera que la comprensión de la mente de los demás es fundamental para el desarrollo de habilidades sociales, ya que permite a los niños anticipar y responder a las necesidades y emociones de los demás de manera apropiada.
- Teoría del procesamiento de la información social. Este modelo se centra en cómo los niños procesan y responden a la información social en su entorno. Según este enfoque, los niños desarrollan habilidades sociales a través de la percepción, la interpretación y la integración de la información social, así como a través de la formulación y ejecución de respuestas sociales adaptativas.

En el contexto del TDAH y el TEA, estos modelos teóricos proporcionan un marco conceptual para comprender las dificultades específicas que enfrentan los niños y niñas en el desarrollo de habilidades sociales. Por ejemplo, según la teoría del aprendizaje social, los niños y niñas con TDAH y TEA pueden tener dificultades para aprender habilidades sociales debido a problemas de atención y dificultades en la observación y la imitación de modelos sociales (Martinussen et al., 2019). Además, la teoría de la mente sugiere que los niños y niñas con TEA pueden tener dificultades para comprender las intenciones y emociones de los demás, lo que puede afectar a su capacidad para interactuar de manera efectiva en situaciones sociales (Happé et al., 2020). Por último, la teoría del procesamiento de la información social sugiere que los niños o niñas con TDAH pueden tener dificultades para procesar y responder de manera adecuada a las

señales sociales debido a problemas en la percepción y la interpretación de la información social (Mazursky-Horowitz et al., 2020).

En otro orden de cosas, debemos destacar que en este trabajo fin de máster, vamos a hacer hincapié en el aprendizaje de habilidades para la detección y reconocimiento de emociones, la resolución de conflictos y la toma de decisiones. Debido a ello, en este marco teórico vamos a resaltar la importancia de la autorregulación emocional. Puesto que la autorregulación permite controlar las emociones, permitiendo que los niños y niñas interactúen de manera afectiva con sus iguales, entiendan las señales sociales y sean capaces de responder de manera correcta a situaciones sociales desafiantes (Mazefsky et al., 2013). Además, el control de las emociones permite controlar la ansiedad, el estrés y la frustración de manera positiva, generando en ellos un mayor estado de bienestar emocional. También podemos decir, que la autorregulación emocional tiene una gran relación con la capacidad de atención y control de los impulsos, por lo que permite que los estudiantes con TDAH sean capaces de mantener y mejorar la concentración en el aula (Barkley, 1997).

Autores como Brackett (2019) argumentan que la autorregulación emocional no consiste en suprimir los sentimientos negativos, sino de establecer una relación positiva con ellos, gestionándolos de manera constructiva con el fin de promover el equilibrio emocional y el bienestar psicológico. Es decir, no debemos de eliminar las emociones negativas (tristeza, ira, miedo...), sino que debemos de aprender a manejarlas.

Sin embargo, en este marco teórico no debemos olvidarnos del concepto de inteligencia emocional, y es que este hace referencia a la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, cuya relación con la autorregulación es que este último concepto nombrado se encarga de gestionar y controlar

las propias emociones de manera positiva. Por lo que la autorregulación está completamente ligada a la inteligencia emocional (Goleman, 1996).

Autores relevantes en este campo como son Salovey y Mayer (1990), definen que la inteligencia emocional se compone de cuatro habilidades principales: percibir y expresar emociones con precisión (tener conciencia de las emociones propias y comunicarlas de manera afectiva), facilitar el pensamiento con emociones (capacidad para utilizar las emociones para mejorar el pensamiento y la toma de decisiones), comprender las emociones (capacidad de identificar y comprender las causas y consecuencias de las emociones) y regular las emociones propias y las ajenas (capacidad de controlar las emociones de manera positiva y regular las acciones positivamente).

Una vez definido los conceptos de inteligencia y autorregulación emocional vamos a hacer referencia a las estrategias que podemos utilizar en el ámbito educativo al trabajar con estudiantes con TEA y TDAH, con el fin de cubrir sus necesidades.

Para niños o niñas con TEA podemos utilizar las siguientes estrategias:

- Crea rutinas estructuradas con el fin de ayudar a los estudiantes con TEA a sentirse cómodos y sobre todo a que se vean capaces de controlar su entorno.
- Utilizar recursos visuales como tarjetas que expresen emociones y que cada emoción este asociado a un color, ya que con esta herramienta estamos ayudando a que los alumnos y alumnas identifiquen y comprendan las emociones de manera correcta.
- Fomentar técnicas de autorregulación con el fin de enseñar herramientas que permitan calmarse, relajarse y evitar actuar de manera negativa.
- Fomentar un ambiente inclusivo y agradable dentro y fuera del aula.

Para niños o niñas con TDAH podemos utilizar las siguientes estrategias:

- Establecer expectativas concretas e instrucciones cortas, pero sobre todo que estas sean claras y precisas.
- Explicar los temas mediante la gamificación, logrando la motivación del alumno por aprender.
- Elaborar una serie de normas y conductas. Dichas normas deben ser explicadas a los estudiantes con el fin de que las conozcan. Lo que va a generar que el niño o la niña se sienta “dirigido o dirigida” y “asesorado o asesorada” por un adulto. Logrando con ello un mejor comportamiento en el aula.
- En el aula, situar al alumno o alumna cerca del docente y de sus amigos.
- Utilizar calendario escolar, lista de tareas, materiales que nos permitan mantener organizados de manera clara y visual las tareas del niño o niña.
- Permitir que los estudiantes tengan una serie de normas que le permitan saber en que momento se puede levantar y moverse libremente por el aula. Por ejemplo: cuando la docente levante la tarjeta roja significa que el estudiante puede levantarse para ir a tirar algo a la papelera.

No obstante, en ambos trastornos es importante adaptar las estrategias a las necesidades individuales de los discentes a los que debemos de proporcionar apoyo; puesto que no todos los niños y niñas presentan las mismas dificultades.

En cuanto a la relación entre la autorregulación emocional, las habilidades sociales e inteligencia emocional en niños y niñas con TEA y TDAH, es fundamental conocer y comprender la relación de estos conceptos con dichos trastornos:

Como hemos ido viendo a lo largo del trabajo, los niños y niñas TEA y TDAH presentan grandes dificultades a la hora de identificar, expresar y regular sus emociones, generando en ellos una conducta negativa y un bajo nivel de interacción social. Sin embargo, las habilidades sociales implican la capacidad de comprender las normas

sociales, responder de manera adecuada a los desafíos del día a día, interactuar de manera afectiva con los demás y saber detectar las señales sociales. Pero cabe recordar que los niños y niñas con TEA y TDAH tienen grandes dificultades para desarrollar dichas habilidades debido a las características propias de los trastornos. Por lo que podemos decir que, si una persona no tiene autorregulación emocional, se ve afectada su capacidad de mantener relaciones sociales de manera efectiva. Por ejemplo, un niño o niña que presente síntomas de ansiedad, miedo, estrés, frustración puede tener problemas a la hora de saber controlar sus acciones y por tanto reacciones de manera negativa; lo que afecta a su desarrollo personal y social puesto que no tiene la capacidad de desarrollar las habilidades sociales necesarias. De ahí la importancia de crear una intervención educativa que tenga en cuenta la autorregulación emocional, la inteligencia emocional y las habilidades sociales en niños y niñas con TEA y TDAH.

Aunque debemos de tener en cuenta que cada alumno y alumna presenta una serie de características y necesidades individuales, es importante abordar cada una de ellas con el objetivo de ayudar a cada niño y niña de manera personalizada, es decir, mejorar sus habilidades sociales y su capacidad para integrarse de manera positiva en la sociedad que le rodea.

Marco normativo estatal y específico de la Comunidad Autónoma de referencia

Para este plan de intervención vamos a tener en cuenta el marco estatal y específico de la Comunidad de Canarias con el fin de tener presente las regulaciones específicas de la comunidad.

A nivel estatal, se puede hacer referencia a 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. En ella, la LOE establece el marco general del sistema educativo español garantizando el derecho a la educación inclusiva, lo que implica que los/as niños/as con TEA y TDAH

tienen el mismo derecho que los/as alumnos/as que no tienen trastorno en recibir una educación en base a sus necesidades, ofreciendo los apoyos necesarios para desarrollar habilidades sociales necesarias.

También podemos hacer referencia a la Ley Orgánica 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (BOE nº 238, de 1 de octubre, BOC nº. 152, de 7 de agosto). (Arts. 43 y 44). En el que se establece un sistema educativo equitativo e inclusivo que busca garantizar a cada discente una atención adecuada para alcanzar el máximo de sus capacidades, evitando que las desigualdades sociales y económicas impidan su éxito escolar.

Con respecto a la elaboración de los informes sociopsicopedagógicos, podemos nombrar el Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria (BOC 34, de 20.3.1995; c.e. BOC 55, de 3.5.1995).

En cuanto al Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 46, de 6.3.2018). En ellas se expone que a nivel estatal se establecen medidas que garantizan la inclusión de todos/as los/as alumnos/as, incluido aquellos que tengan necesidades educativas especiales

La orden de 1 de septiembre de 2010, por la que se desarrolla la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos de zona y específicos de la Comunidad Autónoma de Canarias. (Artículo 22 hasta el 29).

Asimismo, la Resolución del 16 de junio de 2023 de la Viceconsejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes también será aplicable a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos (EOP). Esta resolución proporciona

instrucciones sobre la organización y el funcionamiento de los centros educativos no universitarios en la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2023-2024.

Contextualización del centro educativo.

El Colegio Santa Catalina de Siena FESD es una institución educativa perteneciente a la Fundación Educativa Santo Domingo (FESD), ubicado en la carretera general Santa Cruz Laguna, 51; en Santa Cruz de Tenerife, España.

Es relevante destacar que el colegio se encuentra alejado del núcleo urbano, lo que garantiza un entorno propio para el desarrollo de las actividades del centro, sin la interferencia de ruidos externo. Además, su accesibilidad se ve favorecida por un excelente servicio de transporte público. La parada de autobús se encuentra estratégicamente ubicada en las proximidades de la salida central del colegio, y el tranvía está en la parte de abajo del colegio, cerca de la salida lateral (puerta 3). Lo que facilita el acceso a los discentes y el personal del colegio.

En cuanto al nivel cultural y socioeconómico de la familia es medio-alto. Lo que implica que la mayoría de los estudiantes provienen de hogares donde se valora la educación y cuentan con los recursos suficientes para apoyar su proceso educativo. La disponibilidad de medios para trabajar y realizar consultas en casa facilita el aprendizaje continuo y fortalece la colaboración entre la institución educativa y las familias.

Este colegio se caracteriza por ser un centro educativo concertado católico cuyo titular es la Fundación Educativa Santo Domingo. Es un centro integrado que abarca los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria, ESO y Bachillerato. Está concertado en los niveles de Infantil, Primaria y ESO. En su propuesta educativa, siempre está presente la profesionalidad de los educadores del Centro y la innovación pedagógica. Promueve el desarrollo de metodologías activas que forman en solidaridad, cuidando del medio ambiente y sentido crítico. Todo esto englobado en unos valores cristianos que

impregnan cada aspecto de la vida escolar en el centro. En cuanto a la formación integral, esta se completa con el aprendizaje de los idiomas, el uso adecuado de los recursos tecnológicos y una importante variedad de actividades extraescolares y complementarias; con el fin de educar personas creativas y críticas, capaces de afrontar los retos de la sociedad actual.

Por lo que podemos decir que esta institución se esfuerza por proporcionar una educación de calidad que combine la formación académica con el desarrollo personal y espiritual de los estudiantes. Además de los aspectos curriculares, el colegio promueve actividades extracurriculares, deportivos, culturales y solidarias para enriquecer la experiencia educativa de los alumnos.

Por otro lado, la comunicación entre la institución y las familias es constante y fluida, asegurando que los progenitores estén siempre informados y puedan participar activamente en el proceso educativo de sus hijos. El colegio promueve un entorno de colaboración mediante reuniones periódicas, sistemas de comunicación digital y actividades conjuntas que involucran a toda la comunidad educativa.

Este centro educativo ofrece una educación integral desde la etapa de educación infantil hasta bachillerato, basada en valores cristianos y en la excelencia académica. La etapa de educación infantil es una etapa educativa concertada, formada por tres unidades por nivel, es decir es de línea 3; cada aula tiene asignado un animal, siendo este el nombre del aula; las clases están formadas por 20 alumnos/as, siendo aulas amplias, luminosas y dotadas de las nuevas tecnologías como la pizarra interactiva. Respecto a primaria, esta etapa también es concertada y de línea 3, cuyas clases están formadas por 25 discentes, siendo aulas amplias, luminosas y dotadas de pizarra de tiza. En cuanto a la ESO, esta etapa también es concertada y de línea 3; las clases están conformadas por unos 27/28 estudiantes, son aulas similares a las de primaria. Por último, bachillerato es la única

etapa del colegio que no es concertada y es de línea 2. Sus clases están formadas por 18/20 alumnos/as.

En la siguiente figura se muestra el aula ordinaria de 1° ESO, pero todas las aulas de secundarias son iguales, se diferencian en la distribución de mobiliario.

Figura 1

Aula ordinaria de secundaria.

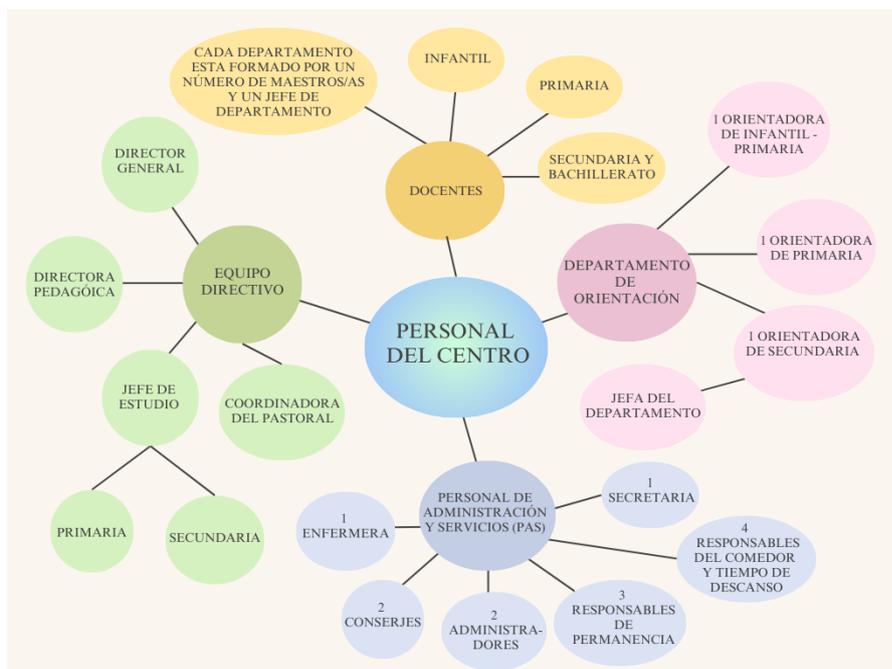


Nota. Fotografía de elaboración propia.

En la siguiente figura se representa el personal del centro, organizados por su función y departamento al cual pertenecen.

Figura 2.

Personal del centro.



Nota. Esquema de elaboración propia.

En cuanto a las instalaciones, recursos materiales y equipamiento escolar del Centro se gestionan de manera organizada, dividiendo los elementos en dos categorías principales. Por un lado, se encuentran los recursos comunes, como el mobiliario, las instalaciones, los equipos informáticos y el material en general, que son responsabilidad directa de la Secretaría. Por otro lado, se encuentran los recursos específicos de cada departamento o área, que forman parte del inventario general del colegio, pero también están registrados en los inventarios individuales de cada departamento.

Figura 3

Planta baja, entrada a departamentos, secretaria, etc.



Nota. Fotografía extraída de la web del centro.

Además, el colegio cuenta con dos salas en la parte alta, cada una con una mesa pequeña y cuatro sillas. Así como una sala de reuniones AMPA, con una mesa rectangular amplia y varias sillas. También dispone de una sala de estudio para que los estudiantes pueden hacer uso cuando lo necesiten; y un aula de Pedagogía Terapéutica (PT) equipada con tres mesas rectangulares, cuatro sillas cada una, una pizarra de tiza, una pizarra interactiva, un panel para materiales visibles. Cabe destacar, que en el aula queda un pequeño espacio para realizar actividades dinámicas.

Figura 4

Aula Pedagogía Terapéutica



Nota. Fotografía de elaboración propia.

En cuanto a las instalaciones del centro, en la siguiente figura adjunta se puede ver la instalación general (gimnasio cubierto, cancha de fútbol, cuatro canchas de baloncesto y una pista de atletismo y una piscina). La distribución de las aulas es la siguiente: en la primera planta se encuentran las aulas de infantil, 1º y 2º primaria, en la segunda planta se encuentra 3º, 4º, 5º primaria y aula PT, en el siguiente piso se encuentra 6º, 1º, 2º y 3º ESO y el aula de música, y en la penúltima planta se encuentra 4º ESO, bachillerato y sala de profesores, departamentos de la etapa de secundaria, oficinas de administración, secretaria, despacho del director, administración y directora pedagógica; en la última planta de arriba encontramos el comedor, portería, sala de estudio, biblioteca.

Figura 5

Instalaciones generales del centro.



Nota. Fotografía extraída de la web del centro.

Cabe mencionar que el centro cuenta con una capilla (iglesia) donde se realizan pequeños actos religiosos, así como la ceremonia de la graduación de 2º bachillerato.

Figura 5

Capilla del centro.



Nota. Fotografía extraída de la web del centro.

Análisis de la realidad escolar en la que se lleven a cabo prácticas utilizando los marcos teórico estudiados.

En la institución donde tuve la oportunidad de realizar mis prácticas se prioriza la inclusión al garantizar que todos los estudiantes reciban un trato equitativo, adaptando el proceso de aprendizaje según sus necesidades individuales. Ante la detección de posibles dificultades de aprendizaje, se llevan a cabo evaluaciones exhaustivas, observacionales como diagnósticas, con el fin de implementar ajustes y brindar el apoyo necesario. Se enfatiza la importancia de generar un ambiente en el que cada estudiante se sienta aceptado y valorado, lo que contribuye a evitar la frustración, fortalecer su autoestima y confianza, y preservar un rendimiento académico óptimo.

De este modo, se abordan con especial atención las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en el centro, asegurando que todos los alumnos y alumnas cuenten con los recursos necesarios para acceder al contenido del plan de estudio correspondiente a su nivel educativo. El colegio fomenta un ambiente de respeto e igualdad mediante su enfoque metodológico para prevenir cualquier situación de desigualdad o discriminación.

En las siguientes tablas se muestran las NEAE presentes en los diferentes niveles educativos del centro.

Tabla 1

NEAE educación infantil.

NEAE	NIVEL EDUCATIVO		
	1°	2°	3°
Dificultades de aprendizaje (lectura, escritura, lenguaje oral, matemáticas)	3	2	1
Necesidades Educativas Especiales (discapacidades, TEA, trastornos graves del comportamiento, trastornos mentales graves)	0	1	4
TDAH	0	0	1
Altas capacidades	0	0	0
Incorporación tardía al sistema educativo.	0	0	0

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 2

NEAE educación primaria.

NEAE	NIVEL EDUCATIVO					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Dificultades de aprendizaje (lectura, escritura, lenguaje oral, matemáticas)	3	1	1	3	2	1
Necesidades Educativas Especiales (discapacidades, TEA, trastornos graves del comportamiento, trastornos mentales graves)	3	0	0	1	0	1
TDAH	1	0	2	0	1	3
Altas capacidades	4	0	0	0	0	2
Incorporación tardía al sistema educativo.	0	0	0	0	0	0

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 3

NEAE educación secundaria obligatoria.

NEAE	NIVEL EDUCATIVO			
	1°	2°	3°	4°

Dificultades de aprendizaje (lectura, escritura, lenguaje oral, matemáticas)	1	1	0	0
Necesidades Educativas Especiales (discapacidades, TEA, trastornos graves del comportamiento, trastornos mentales graves)	1	1	4	0
TDAH	1	0	1	0
Altas capacidades	1	2	2	2
Incorporación tardía al sistema educativo.	0	0	0	0

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 4

NEAE educación secundaria no obligatoria (bachillerato)

NEAE	NIVEL EDUCATIVO	
	1°	2°
Dificultades de aprendizaje (lectura, escritura, lenguaje oral, matemáticas)	1	0
Necesidades Educativas Especiales (discapacidades, TEA, trastornos graves del comportamiento, trastornos mentales graves)	0	1
TDAH	1	0
Altas capacidades	1	2

Nota: tabla de elaboración propia.

Además, se promueve la atención a la diversidad mediante la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el cual favorece el trabajo equipo, la participación activa y la inclusión de todos los discentes. Cada curso escolar requiere un proyecto anual con diversas temáticas, lo que implica una labor de investigación y diseño a lo largo del curso académico. Esta metodología implica que los docentes planteen un

tema de interés y un objetivo a alcanzar. Sobre los cuales los/as alumnos/as trabajen de forma transversal durante una semana, abordando todas las materias.

Ambas metodologías fomentan el aprendizaje cooperativo, debido a que los estudiantes están organizados en grupos de trabajo heterogéneos en donde deben de lograr alcanzar los objetivos propuestos en cada proyecto o desafío mediante el trabajo en equipo y la colaboración entre todos los miembros del grupo. Estos grupos son formados atendiendo a la diversidad y la inclusión.

Por otro lado, debemos destacar las fortalezas de esta estrategia de intervención, puesto que está diseñado para abordar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes con dislexia, teniendo en cuenta sus características individuales y permitiendo la evaluación del progreso logrado. Es un enfoque flexible que se adapta a las necesidades de los estudiantes y es implementado de manera coordinada por los docentes con el fin de optimizar el rendimiento educativo.

En cuanto a las debilidades identificadas se encuentra la eventual dificultad en la coordinación con las familias o tutores legales, aspecto crucial para reforzar conjuntamente desde el hogar las necesidades del discente. La carencia de protocolos o planes de intervención relacionados con la dislexia en el centro, podrían obstaculizar su implementación.

Para mejorar la intervención, es fundamental reestructurar el Departamento de Orientación, incrementado la coordinación entre los orientadores y estableciendo un seguimiento más efectivo de la intervención con los discentes. Esto es debido a que el departamento del Colegio Santa Catalina de Siena FESD está compuesto por 2 orientadoras, una se encarga de la etapa educativa de infantil y 1º primaria y la otra del resto de curso de primaria; pero para toda secundaria y bachillerato solo se encuentra una orientadora. Lo que hace muy difícil seguir el seguimiento de todos los/as alumnos/as del

centro. No obstante, el colegio cuenta con una sola docente de PT, lo que genera una menor calidad y capacidad de intervención con los estudiantes que lo necesiten. Por lo que podemos decir, que esto impide que se realice un seguimiento positivo de la intervención de los docentes. Una posible propuesta de mejora podría ser la de mejorar la coordinación entre las orientadoras y la PT, convocando reuniones semanales para detectar a tiempo las dificultades de los/as alumnos/as que formen parte del aula PT. Así como la formación a las familias con el fin de que estas puedan implicarse con sus hijos/as en casa.

En referencia a los documentos del centro que han sido considerados para la elaboración de este Plan de Intervención son: el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), documento que engloba las estrategias destinadas a satisfacer las necesidades educativas de los discentes, atendiendo a los principios establecidos en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). En este documento se recogen las diferentes características del centro, entorno y de los discentes, señalando las diferentes capas de identidad que conforman el centro educativo; es un documento totalmente legal y vinculante donde todos los agentes educativos deben estar de acuerdo y comprometerse a cumplirlo; además, es flexible ya que recoge todos los puntos de vista y sensibilidades de los sectores de la comunidad con el fin de adaptarse a las nuevas necesidades educativas. No obstante, el PEC cuenta con Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE), dirigido a la integración de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Dicho documento recoge las medidas que se aplican en el colegio, la organización del aula de apoyo a las NEAE, así como el reconocimiento, respeto y derecho a la atención a la diversidad de los discentes con diferentes capacidades, intereses y motivaciones. Sin embargo, todas estas medidas y programas se encuentran recogidas en el Plan General Anual (PGA), este se define como el documento institucional de planificación académica y se desarrolla al principio del

curso escolar con el fin de concretar los objetivos, actuaciones, proyectos educativos, etc. También recoge todos los aspectos de la organización y el funcionamiento del centro, incluyendo las programaciones didácticas, los objetivos estadísticos y las ofertas educativas, así como el calendario. Por último, el Plan de Acción Tutorial (PAT) incorpora actividades destinadas a fomentar el desarrollo socioemocional, la inclusión y el bienestar de todos los estudiantes. Con el objetivo de guiar y orientar al alumnado durante su presencia dentro del centro. Dicho documento es importante en la institución debido a que ofrece las competencias necesarias, además de estar vinculado a los objetivos y valores del centro.

Identificar posibles ámbitos de mejora de la intervención desarrollada por el centro de prácticas realizada.

Con respecto al equipo directivo se observa una debilidad en cuanto a la coordinación entre los orientadores y la docente de Pedagogía Terapéutica (PT), así como una carencia en el seguimiento de la intervención con los discentes. Para abordar esta situación, resulta esencial mejorar la comunicación y coordinación entre estos profesionales, lo que permitirá una supervisión más efectiva de las necesidades individuales de los estudiantes. Esto podría lograrse mediante reuniones periódicas para coordinar el progreso y las necesidades de los estudiantes, así como el diseño e implementación de estrategias de trabajo en equipo entre los profesionales involucrados.

Por otro lado, se observa que la participación de las familias se limita principalmente a las reuniones individuales de acción tutorial o cuando estas piden una reunión con la orientadora del centro para informarle de cualquier aspecto relevante. No existe una comunicación directa entre la PT y las familias, lo que puede generar un “obstáculo” en el respaldo desde el hogar de las necesidades educativas del estudiante. Por lo que se propone fortalecer la comunicación y colaboración con las familias,

mediante la organización de reuniones periódicas o la implementación de programas formativos específicos. Otra medida que se podría realizar es la de organizar talleres informativos sobre las NEAE y la enseñanza de estrategias prácticas para apoyar su aprendizaje, lo que fortalecería la colaboración entre el colegio y las familias en el proceso educativo.

Además, se observa que debido a la gran cantidad de discentes con NEAE que deben de ir al aula PT, existe un número limitado de personal especializado, por lo que sería esencial ampliar a un docente PT más o invertir en su formación continua. Permitiendo con ello mejorar su capacidad de intervención y seguimiento de los alumnos y alumnas con necesidades especiales, así como la implementación de sistemas de seguimiento más eficientes para garantizar una respuesta integral a la demanda de los estudiantes.

Plan de intervención

Justificación

El presente plan de intervención se fundamenta en la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales en el contexto educativo, específicamente en el ámbito de la enseñanza primaria. Este enfoque surge como respuesta a la evolución del paradigma educativo hacia una perspectiva más integral del crecimiento de los discentes, donde se reconoce cada vez más la necesidad de cultivar competencias emocionales para el éxito académico y el bienestar general. En este sentido, se busca diseñar un plan que permita dotar a los estudiantes de las herramientas y recursos necesarios para comprender, gestionar y expresar sus emociones de manera adecuada y reconocer las emociones de los demás; con el fin de promover un ambiente escolar favorable para el aprendizaje y el desarrollo personal. Esto es debido a que no solo es importante aprender matemáticas y ciencias, sino también es esencial saber cómo lidiar con lo que sentimos.

Muchos estudios han demostrado que las habilidades emocionales son tan importantes como las habilidades académicas para tener éxito en la vida. Sin embargo, en muchos colegios no se enseñan estas habilidades de manera adecuada.

Por eso, este plan se enfoca en crear y poner en práctica un programa que enseñe a los discentes del aula de PT de primaria a aprender a reconocer sus emociones. Es decir, queremos no solo ayudar a los estudiantes, sino también contribuir al conocimiento que tenemos sobre este tema.

En caso de que esta propuesta de acción sea implementada con éxito, se pueden observar numerosos beneficios a largo y corto plazo. Puesto que se prevé que los alumnos y alumnas mejoren su desempeño académico, se reduzcan los conflictos en las aulas, patios, etc.; y se mejore significativamente el bienestar emocional de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Además, se aspira a que los conocimientos y experiencias adquiridos mediante esta intervención puedan ser compartidos y aplicados a otros cursos dentro del centro educativo, lo cual contribuirá al enriquecimiento del sistema educativo en su totalidad.

Contextualización

El plan de intervención está dirigido específicamente a un grupo-clase del aula PT formado por cuatro estudiantes, donde tres de ellos están diagnosticados con el Trastorno del Espectro Autista y uno con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. El Departamento de Orientación del centro, ha identificado que estos discentes presentan enormes dificultades en el ámbito de las habilidades sociales y la regulación emocional, lo que está generando en ellos un impacto negativo en su proceso de aprendizaje e integración social.

Los alumnos y alumnas presentan una diversidad de necesidades debido a la combinación de los síntomas de TDAH y TEA. Algunos de ellos tienen mayores

dificultades con la impulsividad y la atención, mientras que otros enfrentan retos más graves en la interacción social y la comunicación. Esta heterogeneidad demanda una intervención educativa que sea altamente personalizada y adaptable, diseñada para abordar las particularidades de cada uno. Las actividades están planificadas de tal manera que puedan ser implementadas en un entorno grupal, atendiendo simultáneamente las dificultades individuales dentro del trabajo en equipo. Así, se garantiza que cada discente reciba el apoyo específico que necesita mientras se beneficia de la interacción de su compañeros y compañeras, logrando con ello un aprendizaje conjunto.

El grupo de trabajo está formado por niños y niñas de la misma etapa escolar. Pero a pesar de estar en un rango de edad similar, presentan variaciones en el desarrollo cognitivo y emocional; lo que genera que se realice un enfoque pedagógico que pueda ajustarse a las necesidades individuales de cada estudiante, logrando que todos se desarrollen de manera integral y positiva.

En cuanto a las familias de estos discentes, podemos decir que juegan un papel crucial en el éxito del plan de intervención. La mayoría de padres y madres están comprometidos activamente en el proceso educativo y terapéutico de sus hijos e hijas, lo que facilita la implementación de estrategias educativas en el hogar.

Para alcanzar los objetivos propuestos del plan, se utilizará una metodología activa y cooperativa, adaptada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna. Las actividades están diseñadas para fomentar la cooperación entre los estudiantes, generando un entorno en el que puedan aprender unos de otros, así como desarrollar habilidades sociales en un contexto seguro y estructurado. Además, utilizaremos la gamificación como herramientas terapéuticas para desarrollar habilidades sociales y emocionales, adaptando cada juego a los intereses y capacidad individual de los discentes. No obstante, cada sesión se ajustará al nivel y comprensión de cada discente, utilizando

en todo momento recursos visuales y manipulativos con el fin de cumplir con los objetivos de aprendizaje.

Finalmente, llevaremos a cabo una evaluación continua y formativa, con observaciones directas y registros detallados del comportamiento y progreso de cada estudiante. Dicho enfoque nos permitirá ajustar el plan de intervención según sea necesario, asegurando que se cumplan los objetivos planteados y que se aborden las necesidades de los alumnos y alumnas.

Por último, debemos mencionar que la intervención se llevará a cabo en el aula de Pedagogía Terapéutica, equipada con los recursos necesarios para atender las necesidades específicas de estos discentes. Durante la intervención, estará presente la maestra de Pedagogía Terapéutica, quien nos ayudará a guiar y apoyar a los alumnos y alumnas en las actividades. Además, contaremos con el apoyo constante del Departamento de Orientación, compuesto por tres orientadoras educativas, quienes, no estarán físicamente en el aula durante las intervenciones, pero colaborarán estrechamente con la docente de PT con el fin de llevar un seguimiento del plan. Todo el equipo de profesionales nombrado anteriormente será esencial para proporcionar una atención integral y personalizada que favorezca el desarrollo académico y emocional de todos los estudiantes.

Organización y funcionamiento del DO

El Departamento de Orientación del centro es fundamental para proporcionar apoyo integral a los estudiantes, garantizando tanto su desarrollo académico como personal. Está compuesto por tres orientadoras educativas y una maestra de Pedagogía Terapéutica, quienes desempeñan roles específicos dentro del departamento.

La jefa del departamento es también la responsable de la orientación en las etapas de secundaria y bachillerato; su presencia y coordinación son fundamentales para la

eficacia del equipo, por lo que trabaja a tiempo completo. Su principal objetivo como responsable del departamento es asegurarse de que exista continuidad en la gestión y coordinación del equipo de trabajo. Las otras dos orientadoras se dedican a la etapa de primaria a tiempo completo, cubriendo tanto las mañanas como las tardes todos los días, excepto uno en el que tienen la tarde libre de manera alterna, es decir, el miércoles libra una y el jueves la otra. Lo que garantiza que siempre haya una orientadora disponible para atender las necesidades de los alumnos y alumnas durante las tardes. A pesar de la ausencia de un maestro de Audición y Lenguaje (AL) o un educador de educación especial, el equipo demuestra una notable eficacia en la adaptación de las necesidades individuales de los estudiantes.

El organigrama presentado en la tabla 5 ilustra claramente como se estructura el DO para brindar un apoyo integral a los discentes. La coordinación entre las orientadoras y la maestra de PT asegura una atención completa y personalizada, abordando tanto las necesidades académicas como las emocionales de los alumnos y alumnas. Esto contribuye significativamente al éxito académico de los estudiantes y al desarrollo personal dentro del centro educativo.

Tabla 5

Organigrama del Departamento de Orientación y sus principales funciones.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN		
NÚMERO DE PROFESIONALES	CARGO	FUNCIONES
1	Orientadora	Responsable de la orientación de secundaria y bachillerato. Así como del DO.
1	Orientadora	Responsable 2º, 3º, 4º, 5º, 6º de primaria.
1	Orientadora	Responsable de la etapa de infantil y de 1º primaria.

1	Docente de PT	<p>Apoyo a los estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje y problemas emocionales que afectan a su rendimiento escolar. Dichos estudiantes son derivados al aula PT por las orientadoras.</p>
---	---------------	--

Nota: tabla de elaboración propia.

Metodología general

En este apartado podemos observar la metodología general por la que se fundamenta este plan. Con la finalidad de abordar las necesidades de los discentes con TEA y TDAH, se utiliza un enfoque inclusivo y personalizado, basado en varios principios psicopedagógicos y metodologías activas.

Uno de los pilares es el **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, el cual se centra en crear un entorno educativo que sea accesible y efectivo para todos los estudiantes. El DUA se basa en tres principios fundamentales:

- Promover múltiples medios de representación: lo que implica utilizar diversas formas de presentar la información para asegurar la comprensión por parte de todos los discentes.
- Promover múltiples medios de acción y expresión: se ofrecen múltiples medios de acción y expresión, permitiendo que los alumnos y alumnas demuestren lo que han aprendido mediante diferentes métodos y medios de comunicación (proyectos, presentaciones, etc.); motivando la participación de los estudiantes mediante actividades que se adapten a sus intereses y necesidades individuales.
- Promover múltiples medios de compromiso: consiste en motivar a los discentes de distintas maneras con el objetivo de que se involucren activamente en el aprendizaje.

Además del DUA, nos encontramos con la **Taxonomía de Bloom**. Dicha herramienta juega un papel crucial en la estructura de este plan de intervención debido a que permite organizar las actividades en niveles de complejidad cognitiva; desde la adquisición de conocimientos básicos hasta la aplicación y creación de nuevas ideas. Esta estructura garantiza un desarrollo progresivo y medible de las habilidades cognitivas de los estudiantes, facilitando una evaluación continua de su progreso.

Por otro lado, las **Actividades Educativas de Éxito** se centran en implementar prácticas basadas en investigaciones empíricas. Entre esas actividades destacan los grupos interactivos, donde los estudiantes trabajan en pequeños grupos heterogéneos para resolver tareas con el apoyo de un adulto para promover la cooperación y el aprendizaje colaborativo. También destacan las tertulias dialógicas, que consisten en sesiones de discusión en la que los discentes analizan y debaten textos o situaciones, fomentando el pensamiento crítico y la comunicación efectiva.

En cuanto a las metodologías activas, podemos decir que estas fomentan la participación, la reflexión crítica y la colaboración entre los alumnos y alumnas, asegurando que el aprendizaje sea dinámico y significativo. En este contexto, se especifican tres enfoques clave que se han utilizado en este plan: el aprendizaje basado en juegos (ABJ), la gamificación y el aprendizaje basado en problemas (ABP).

El **Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)** integra los juegos como herramientas para facilitar el aprendizaje y la retención de conocimientos. Con esta metodología se busca un aprendizaje interactivo con el objetivo de involucrar a los estudiantes de manera efectiva en el proceso de aprendizaje. Mientras que la **gamificación** se emplea para motivar e incentivar a cumplir los objetivos de aprendizaje. Es decir, a diferencia del ABJ, un juego gamificado consiste en construir un escenario donde los discentes se convierten en los auténticos protagonistas y donde avanzan para lograr un reto. Un ejemplo concreto

del uso de la gamificación es el “escape room de la aventura de las emociones”, que se encuentra en la sesión 6. “Explorar emociones y habilidades sociales”.

El **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)**, es una metodología didáctica que utiliza la resolución de problemas abiertos, relevantes y ficticios para que los discentes desarrollen habilidades y competencias mediante la búsqueda de soluciones. Esta metodología en todas las actividades, ya que en ella comentamos siempre situaciones y acciones cotidianas.

Finalmente, durante las sesiones, estas metodologías se aplican mediante el uso de estrategias de enseñanza específica. Puesto que las actividades se diseñan para presentar las emociones y habilidades sociales de múltiples maneras, como historias, imágenes y juegos, garantizando que todos los alumnos y alumnas puedan comprender y participar activamente. Todas las actividades están estructuradas con el fin de identificar y comprender las emociones, avanzando hacia la aplicación y análisis de las situaciones sociales, y culminado con la creación de estrategias para la resolución de conflictos. Además, se implementan actividades adaptadas a los intereses y necesidades individuales de los discentes, las cuales permiten que se entrenen las habilidades sociales en el aula PT y se realicen simulaciones de situaciones cotidianas para enseñar a los estudiantes a tomar decisiones y autocontrolar sus emociones e impulsos.

Líneas estratégicas.

El plan de intervención se centra en proporcionar un aprendizaje personalizado y efectivo con el fin de promover la igualdad y el bienestar emocional, así como guiar a los estudiantes en su trayectoria educativa. Por lo que podemos decir que esta la intervención sigue principalmente la línea de enseñanza-aprendizaje y la línea de igualdad, convivencia y bienestar emocional.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en la personalidad del aprendizaje y la implementación de metodologías innovadoras, donde está incluido la personalización del aprendizaje (adaptar las actividades y métodos de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante), y el uso de metodologías innovadoras (integración de metodologías activas como el aprendizaje basado en juegos, la gamificación y el aprendizaje basado en problemas para fomentar un ambiente inclusivo y participativo).

Por otro lado, la línea estratégica sobre igualdad, convivencia y bienestar emocional se enfoca en el desarrollo emocional y social (asegurarse que puedan reconocer, comprende y gestionar sus emociones), además de promover un entorno inclusivo (creando un ambiente de aprendizaje que promueva la igualdad de oportunidades y la convivencia positiva entre los discentes, sin importar sus diferencias).

Evaluación

A través del proceso de evaluación, se llevará a cabo un análisis para determinar en qué medida se han alcanzado los objetivos establecidos en el plan de intervención, así como la consideración de posibles objetivos que puedan surgir durante la implementación de un programa educativo. Por ende, el proceso de evaluación será continuo y formativo, siendo considerado como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicho proceso se engloba en tres fases claves: la evaluación inicial, la evaluación continua y la evaluación final, correspondientes a los periodos previos, durante y posterior a la intervención, respectivamente.

La evaluación inicial contará de la observación directa en el entorno del centro escolar: observaremos a los discentes en situaciones cotidianas que se generen dentro del aula, el patio (horario de recreo) con el fin de que podamos obtener información relevante sobre sus interacciones sociales y la capacidad de reconocer y expresar las emociones. También realizaremos un registro detallado sobre el comportamiento observado en

relación con las habilidades sociales (especialmente en reconocer y expresar las emociones propias y las ajenas) debido a que estas nos pueden proporcionar una visión más concreta sobre las dificultades específicas de cada alumno o alumna.

En cuanto a la evaluación continua, procederemos a analizar el progreso de las sesiones y actividades propuestas en este plan. Lo cual nos brindará la oportunidad de evaluar el avance y la efectividad de las acciones implementadas, así como identificar áreas que requieran mejoras. Mediante esta evaluación, podremos detectar tanto los aspectos positivos como aquellos que necesiten ser mejorados; lo que nos permitirá reajustar las sesiones con el objetivo de optimizar el logro de los objetivos establecidos y garantizar la eficacia integral del plan de intervención. En esta evaluación utilizaremos un registro detallado del comportamiento observado y de cualquier estrategia o técnica que se haya utilizado durante la intervención; lo que nos facilitará identificar los enfoques que son más efectivos para cada estudiante. Teniendo en cuenta lo expuesto, realizaremos una revisión constante de los objetivos propuestos, con el fin de reajustarlos en función del progreso de cada alumno o alumna.

Por otro lado, la evaluación final es esencial para determinar el impacto global del programa. En un primer momento, llevaremos a cabo una reevaluación de los objetivos iniciales establecidos en el plan, con el propósito de evaluar los logros alcanzados con cada discente. Además, compararemos estos resultados con la evaluación inicial para determinar el progreso y los cambios en las habilidades sociales y emocionales de los alumnos y alumnas a lo largo del tiempo. Se evaluará la capacidad de los estudiantes en poner en práctica las habilidades sociales y emocionales adquiridas durante la intervención en la vida real, especialmente en el entorno escolar. También, se valorará la necesidad de establecer un plan de seguimiento con el fin de continuar respaldando el desarrollo de estas habilidades una vez concluida la intervención. Para ello,

identificaremos los recursos y servicios adicionales que puedan ser beneficiosos para los niños, niñas y sus familias.

En el marco de este plan, se han considerado las siguientes dimensiones de la sostenibilidad: economía y ambiental (no se aborda directamente en el plan de intervención); social (este plan enfatiza la inclusión social de estudiantes con TEA y TDAH, asegurando que reciban una educación equitativa y de calidad mediante metodologías inclusivas como el DUA, aprendizaje cooperativo y el ABJ. Además, estas dimensiones se alinean con los siguientes objetivos: ODS 4. Educación de Calidad y ODS 10. Reducción de las desigualdades; ambos ODS están explicados en el apartado de justificación de la unidad de intervención.

Para finalizar, se utilizará la siguiente **rúbrica** (tabla 6) con el fin de llevar a cabo una revisión de los objetivos propuestos inicialmente en el plan de intervención.

Tabla 6

Rúbrica de evaluación del plan de intervención

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EXCELENTE (4 puntos)	NOTABLE (3 puntos)	SUFICIENTE (2 puntos)	INSUFICIENTE (1 punto)
Reconocimiento de emociones propias y ajenas	Demuestra una comprensión sólida de sus propias emociones y es capaz de identificar y expresar con precisión las emociones de los demás en una variedad de situaciones.	Capacidad de reconocer la mayoría de sus propias emociones y muestra un entendimiento básico de las emociones de los demás en la mayoría de las situaciones.	Muestra esfuerzo en reconocer algunas de sus emociones y en comprender las emociones de los demás, pero puede necesitar apoyo adicional en ciertas situaciones.	Dificultades para reconocer sus propias emociones y las de los demás en la mayoría de las situaciones, y requiere apoyo constante para ello.
Empatía y comprensión emocional	Demuestra una capacidad excepcional para ponerse en el lugar de	Muestra un buen nivel de empatía y comprensión emocional,	Comenzando a desarrollar habilidades empáticas y de comprensión	Muestra una falta general de empatía y comprensión emocional, y tiene

	los demás y muestra comprensión y sensibilidad hacia sus emociones y experiencias.	siendo capaz de mostrar consideración hacia los sentimientos de los demás en la mayoría de las situaciones.	emocional, aunque a veces puede mostrar dificultades para entender las emociones de los demás.	dificultades para considerar los sentimientos de los demás en las interacciones sociales.
Habilidades de interacción social.	Demuestra habilidades de interacción social excepcionales, participando activamente en juegos y actividades con sus iguales, mostrando respeto y consideración hacia los demás.	Muestra habilidades sólidas de interacción social, participando en la mayoría de las actividades grupales y mostrando esfuerzos por respetar las reglas sociales.	Muestra esfuerzos en desarrollar habilidades de interacción social, aunque en ocasiones puede tener dificultades para participar en actividades grupales y seguir las reglas sociales.	Tiene dificultades significativas para participar en actividades grupales y seguir las reglas sociales, mostrando poco interés en interactuar con sus iguales.
Identificación y manejo de emociones y comportamiento.	Demuestra habilidades avanzadas para identificar y manejar sus propias emociones y comportamientos, utilizando estrategias efectivas para controlar la impulsividad en una variedad de situaciones.	Muestra un buen entendimiento de cómo identificar y manejar sus emociones y comportamientos, utilizando estrategias adecuadas para controlar la impulsividad en la mayoría de las situaciones.	Empieza a desarrollar habilidades para identificar y manejar sus emociones y comportamientos, aunque en ocasiones puede necesitar recordatorios y apoyo adicional para controlar la impulsividad.	Tiene dificultades para identificar y manejar sus emociones y comportamiento, mostrando una falta de control de la impulsividad en la mayoría de las situaciones y necesitando apoyo constante para mejorar en este aspecto.
Dimensión de Sostenibilidad: Inclusión Social.	Cumple ampliamente con la dimensión, implementand	Cumple en gran medida con la dimensión, aunque puede	Cumple de manera básica con la dimensión, necesito apoyo	No cumple con la dimensión de sostenibilidad, mostrando serias dificultades en la

	o estrategias pedagógicas inclusivas (DUA, ABJ, aprendizaje cooperativo) en una variedad de situaciones.	mejorar en la implementación de estrategias inclusivas en algunas situaciones específicas.	adicional para mejorar la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en ciertas situaciones.	implementación de estrategias pedagógicas inclusivas.
ODS 4: Educación de Calidad.	Cumple ampliamente con los objetivos de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos.	Cumple en gran medida con los objetivos, aunque puede mejorar en algunos aspectos específicos de la educación inclusiva y equitativa.	Cumple de manera básica con los objetivos, pero necesita apoyo adicional para mejorar la equidad y la calidad de la educación.	No cumple con los objetivos de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, necesitando una revisión completa del enfoque educativo.
ODA 10: Reducción de Desigualdades.	Cumple ampliamente con los objetivos de reducir las desigualdades, promoviendo la inclusión social y la equidad para todos los estudiantes.	Cumple en gran medida con los objetivos, aunque puede mejorar en algunas áreas específicas de la reducción de desigualdades.	Cumple de manera básica con los objetivos, pero necesita apoyo adicional para mejorar la inclusión social y la equidad.	No cumple con los objetivos de reducir las desigualdades, mostrando serias dificultades en la promoción de la inclusión social y la equidad.

Nota: tabla de elaboración propia.

Finalmente, podríamos decir que la evaluación del plan de intervención se basa en una combinación de métodos formativos y sumativos, adaptados a las características y necesidades individuales de cada estudiante. Se emplean herramientas como rúbricas, observaciones directas y autoevaluaciones para medir el progreso en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Este enfoque integrado no solo asegura que el plan de

intervención sea inclusivo y motivador, sino también efectivo en atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Unidades de intervención

Nivel de respuesta

El nivel de respuesta del plan de intervención se adapta a las características y necesidades específicas de cada alumno o alumna del aula de Pedagogía Terapéutica. Dada las características del grupo y las condiciones de atención individualizada, se implementarán estrategias flexibles con el fin de promover el desarrollo emocional y social de los discentes con diagnósticos de Trastorno del Espectro Autista y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

En las siguientes tablas se muestra el nivel de respuesta, la línea estratégica, las actividades principales, las secuencias, los recursos y coordinaciones de cada unidad.

Tabla 7.

Nivel de respuesta de la unidad 1.

NIVEL DE RESPUESTA	Nivel III.
LÍNEA ESTRATEGICA	Enseñanza-aprendizaje.
ACTIVIDADES PRINCIPALES	Sesiones adaptadas al nivel de comprensión y atención. Uso de recursos viuales y manipulativos. Práctica de habilidades sociales y emocionales.
RECURSOS	Tablero de emociones. Pictogramas. Materiales interactivos.
COORDINACIONES	Internas (docentes y orientadores).

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 8.

Nivel de respuesta de la unidad 2.

NIVEL DE RESPUESTA	Nivel II.
LÍNEA ESTRATEGICA	Igualdad y convivencia.

ACTIVIDADES PRINCIPALES	Adaptaciones a las necesidades individuales. Uso de recursos educativos y técnicas de regulación emocional. Promoción de la comunicación en diferentes contextos.
RECURSOS	Recursos educativos. Técnicas de regulación emocional.
COORDINACIONES	Internas (docentes y orientadores).

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 9.

Nivel de respuesta de la unidad 3.

NIVEL DE RESPUESTA	Nivel II.
LÍNEA ESTRATEGICA	Enseñanza-aprendizaje
ACTIVIDADES PRINCIPALES	Reconocimiento, comprensión y gestión de emociones. Intervenciones adaptativas y personalizadas.
RECURSOS	Recursos diversos. Actividades adaptativas.
COORDINACIONES	Internas (docentes y orientadores).

Nota: tabla de elaboración propia.

Justificación

La justificación de este plan de intervención se fundamenta en la necesidad de abordar las dificultades emocionales y sociales que enfrentan los niños y niñas con TEA y TDAH. Estos trastornos pueden tener un impacto significativo en el desarrollo emocional y social de los alumnos y alumnas, lo que puede afectar su capacidad para relacionarse con los demás y regular sus propias emociones.

Dicho plan busca proporcionar a los estudiantes con TEA y TDAH las herramientas y habilidades necesarias para mejorar su desarrollo emocional y social, lo que les permitirá tener una mejor adaptación en su entorno escolar y social.

Para alcanzar la meta propuesta, se llevará a cabo la implementación de actividades diseñadas con el único objetivo de ayudar a los docentes a identificar, entender

y gestionar sus emociones, así como fortalecer sus habilidades sociales y reducir su impulsividad.

La dimensión de sostenibilidad del plan de intervención se manifiesta mediante la promoción de la inclusión social. Esto implica la implementación de estrategias pedagógicas que aseguren que todos los discentes, independientemente de sus capacidades o discapacidades, participen activamente. El plan integra prácticas de enseñanzas inclusivas como hemos comentado anteriormente, las cuales están diseñadas para atender la diversidad del alumnado. Al fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo, se asegura que los estudiantes con TEA y TDAH no solo mejoren sus habilidades sociales y emocionales, sino que también se sientan valorados y apoyados en su comunidad escolar. Esta integración de la sostenibilidad a través de la inclusión social es fundamental para crear un entorno educativo más equitativo, donde todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito y bienestar.

Este enfoque no solo responde a las necesidades de los estudiantes, sino que también están alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, específicamente con los ODS 4 y 10.

El ODS 4: Educación de Calidad. Tiene como propósito garantizar una educación que sea inclusiva, equitativa y de alta calidad, así como fomentar oportunidades de aprendizaje para todos. La implementación de este plan contribuye a este objetivo mediante la creación de un ambiente de aprendizaje que incluya a todos los discentes, incluidos aquellos con TEA y TDAH, puedan desarrollar habilidades emocionales y sociales esenciales para desarrollarse socialmente con sus iguales. Al proporcionar estrategias pedagógicas inclusivas y diversos materiales didácticos el plan asegura que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico y personal.

El ODS 10: Resolución de las Desigualdades. Se centra en reducir la desigualdades dentro de los países y entre ellos. Este plan de intervención contribuye a este objetivo al enfocarse en disminuir las desigualdades educativas y sociales que enfrentan los estudiantes con TEA y TDAH. Al ofrecer apoyo personalizado y programas específicos que abordan sus necesidades; el plan busca eliminar las barreras que impiden su plena inclusión en el entorno escolar. Esto no solo mejora su desarrollo emocional y social, sino que también promueve una cultura de igualdad y respeto en la comunidad educativa.

Objetivo general

El objetivo general que se persigue conseguir con el plan de intervención es el de promover el desarrollo emocional y social de los/as niños/as con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Objetivos específicos

Con el propósito de alcanzar el objetivo general expuesto en el apartado anterior, se plantea llevar a cabo acciones orientadas a brindar herramientas para reconocer, comprender y manejar tanto las emociones propias como las de los demás.

Los objetivos específicos que se han establecido son:

- Enseñar a reconocer las emociones propias y la de los demás.
- Fomentar la empatía y la comprensión emocional.
- Mejorar las habilidades de interacción social.
- Ayudar a los niños/as a identificar y maneja sus emociones y comportamientos mediante estrategias que permitan controlar la impulsividad.
- Mejorar la coordinación PT.

- Mejorar la implicación de las familias.
- Promover la inclusión y la igualdad de oportunidades.

Metodología

Es relevante destacar que existen diversas metodologías para la intervención con estudiantes diagnosticados con TEA y TDAH. Mediante las características de los participantes se han considerado las siguientes metodologías que mejor se ajustan a las necesidades encontradas:

- Aprendizaje cooperativo entre los participantes: esta metodología se organiza cuidadosamente la disposición de los discentes en el aula (mesa de trabajo), asegurando una combinación equilibrada de habilidades y necesidades entre los cuatro estudiantes. Se fomenta la cooperación entre los miembros del mediante actividades diseñadas para fortalecer las habilidades sociales y emocionales. Las actividades planteadas se realizan dentro del aula PT, aprovechando recursos y materiales disponibles.
- Metodologías activas basadas en el juego en el aula PT: se desarrollan actividades lúdicas adaptadas a los intereses y necesidades individuales de los estudiantes, priorizando el juego como medio de aprendizaje efectivo. Además, se ajustarán las actividades según las preferencias y capacidades de cada discente, garantizando su participación activa y compromiso con el proceso de intervención.
- Enfoque de habilidades sociales específicas: se centra en el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos, utilizando el juego como herramienta terapéutica. Se establece un ambiente seguro y estructurado en el aula PT que propicie la confianza y la

expresión emocional de los alumnos y alumnas, favoreciendo con ello su participación activa y su desarrollo emocional.

- Entrenar habilidades sociales en el aula PT: se diseñan programas de entrenamiento de habilidades sociales adaptados a las necesidades individuales de los cuatro estudiantes, estableciendo objetivos específicos y alcanzables. Se llevarán a cabo actividades prácticas dentro del aula PT para que los estudiantes puedan practicar y consolidar las habilidades sociales aprendidas en un entorno controlado y similar al contexto real. Asimismo, se proporcionará refuerzo positivo y retroalimentación constructiva durante las actividades de entrenamiento en habilidades sociales, reconociendo los logros y ofreciendo orientación para la mejora continua.

Esta metodología adaptada en estos cuatro niños y niñas se centra en proporcionar un entorno estructurado y terapéutico dentro del aula PT, donde los tres discentes con TEA y el alumno con TDAH puedan desarrollar habilidades sociales y emocionales de manera efectiva, aprovechando al máximo los recursos y el apoyo del docente especializado para garantizar el éxito del proceso de intervención y el crecimiento integral de los estudiantes.

Participantes

En este caso se llevará a cabo un plan de intervención para tres niños TEA (dos niños y una niña) y un niño TDAH, todos tienen 6 años de edad y cursan primero de primaria. Para conseguir el objetivo principal del Trabajo Fin de Máster vamos a diseñar una propuesta de intervención que se adapte a las necesidades específicas de estos estudiantes, con el fin de mejorar su bienestar emocional, rendimiento escolar y aportar habilidades que permitan insertarse de manera positiva en nuestra sociedad.

A continuación, se puede analizar las características de los estudiantes a los cuales vamos a llevarle a cabo esta intervención:

Tabla 10

Alumna con Necesidades Especiales.

Alumno: I
Curso: 1° primaria.
Edad: 6 años.
Trastorno: TEA
Características (necesidades): alumna con problema de conducta muy elevada, es decir, negativa. Tiene cero tolerancias a la frustración, ira, incumplimiento de normas. Además, tiene una alta capacidad (no necesita pictograma, ayuda).

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 11

Alumno con Necesidades Especiales.

Alumno: R
Curso: 1° primaria.
Edad: 6 años.
Trastorno: TEA
Características (necesidades): alumno con buena conducta, pero con un retraso en el lenguaje muy alto, por lo que su parte social está muy afectada. Es un niño muy manejable pero no tiene amigo, es decir, no tiene iniciativa propia para relacionarse con sus iguales.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 12

Alumno con Necesidades Especiales.

Alumno: L
Curso: 1° primaria.

Edad: 6 años.

Trastorno: TEA

Características (necesidades): conectivamente es el peor de los cuatro alumnos con los que vamos a trabajar. Es muy retraído y poco empático. Al ser tan empático su conducta es buena. Sin embargo, conectivamente tiene un nivel bajo, su percepción de las cosas es muy literal, siempre está en bucle.

Es un niño muy repetitivo, le cuesta el razonamiento y no sabe identificar las cosas.

Los exámenes se los lleva a casa para que los haga antes que en el aula, pero muchas veces llega al aula y no sabe realizarlos, por lo que suspende o directamente saca un 5. En caso de ponerle caras en un pictograma, debido a su bajo razonamiento y memoria no sabe identificar las emociones.

No obstante, su familia no está de acuerdo con el centro ya que “acusa” a que son los docentes quienes no saben gestionar a su hijo y por eso él se comporta de esa manera.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 13

Alumno con Necesidades Especiales.

Alumno: G

Curso: 1º primaria.

Edad: 6 años.

Trastorno: TDAH

Características (necesidades): estudiante impulsivo, no tiene tolerancia, tiene una frustración cero, solo quiere que se le escuche a él y si no lo escuchan se enfada (se pone de brazos cruzados y baja la cabeza). Es muy variable emocionalmente, por lo que necesita de muchas habilidades sociales.

Además, cognitivamente podría dar más de lo que da, pero toda su energía la gasta en intentar comportarse bien.

Nota: tabla de elaboración propia.

Coordinaciones

Con el fin de conseguir el objetivo principal y los específicos del plan de intervención, hemos llevado a cabo las siguientes coordinaciones:

- Coordinación interdisciplinaria: se establecerá una comunicación fluida y constante entre la docente de PT, los profesionales de apoyo como psicólogos y

terapeutas ocupacionales, así como los padres o tutores legales de los alumnos y alumnas. Además, se organizarán reuniones periódicas para revisar el progreso de cada estudiante, discutir estrategias efectivas y ajustar el plan de intervención según sea necesario. Se compartirán informes y observaciones relevantes para garantizar una comprensión completa de las necesidades individuales de cada discente y coordinar intervenciones futuras.

- Coordinación con el equipo docente: se facilitará la colaboración entre el docente del aula regular y el docente de PT para garantizar la coherencia en las estrategias pedagógicas y la implementación de apoyos adicionales en el aula. Se brindará orientación y capacitación al personal docente para aumentar su comprensión sobre los trastornos específicos de los estudiantes y promover un ambiente inclusivo y de apoyo en el aula regular.
- Coordinación con servicios externos: se facilitará el acceso a recursos externos para complementar las intervenciones realizadas en el entorno escolar y proporcionar apoyo continuo a los estudiantes y sus familias fuera del horario escolar.
- Coordinación familiar: se promoverá la participación activa de los padres o tutores legales en el proceso de intervención, brindándoles información sobre las estrategias utilizadas en el aula PT y sugerencias para apoyar el aprendizaje en el hogar. También se establecerá una comunicación abierta y receptiva con las familias, ofreciendo reuniones periódicas para discutir el progreso de los discentes, compartir recursos y abordar inquietudes o preguntas.
- Coordinación de recursos y materiales: se realizará una planificación cuidadosa para asegurar la disponibilidad de recursos y materiales adecuados en el aula PT, incluyendo juegos, materiales didácticos adaptados y herramientas de apoyo

visual. Por lo que se elaborará una lista (actualizada) con los recursos disponibles tanto en el entorno escolar como en la comunidad, facilitando su acceso para enriquecer las actividades de intervención y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

Todas estas coordinaciones se llevarán a cabo de manera sistemática y colaborativa, con el fin de respaldar una implementación efectiva del plan de intervención y proporcionar un apoyo integral a los estudiantes con TEA y TDAH, con el propósito de asegurar su éxito en el ámbito académico y su crecimiento emocional y social.

Secuencia de actividades

El intervalo de trabajo será un periodo que se inicia el 2 de abril y finalizará el 4 de junio de 2024; coincidiendo con el tercer trimestre del curso escolar, estaremos trabajando con los estudiantes todos los martes. Durante este periodo, debemos de tener en cuenta la festividad del puente de mayo 1,2,3 (días que no nos afectan para la intervención).

En la siguiente tabla se muestra el cronograma de las sesiones planteadas en la intervención, en ella se detalla la semana en la que se va a llevar a cabo cada sesión - actividad planificada. Es importante destacar que en la semana 3 no se realizará ninguna actividad debido a la falta de disponibilidad del aula de PT; por lo que durante esta semana nos centraremos en la observación del comportamiento de los estudiantes con el fin de identificar las necesidades que deban incorporarse en las sesiones-actividades siguientes.

Tabla 14

Temporalización del plan de intervención.

MES

SESIÓN - ACTIVIDAD	UNIDAD DE INTERVENCIÓN	ABRIL		MAYO						
		JUNIO								
		SEMANAS DE TRABAJO								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sesión 1. “Identificar las emociones”.	Unidad 1	X								
Sesión 2. “Explorar emociones mediante el puzle y el movimiento”.	Unidad 1		X							
Sesión 3. “Diario de las emociones”.	Unidad 2				X					
Sesión 4. “El semáforo de las emociones”.	Unidad 2					X				
Sesión 5. “Emociones en escena”	Unidad 3						X			
Sesión 6. “Explorar emociones y habilidades sociales”.	Unidad 3							X		
Sesión 7. “Resolución de conflictos”.	Unidad 3								X	
Sesión 8. “Teatro de las emociones”.	Unidad 3									X

Nota: tabla de elaboración propia.

No obstante, durante la implementación del plan de intervención, se llevarán a cabo reuniones semanales con el departamento de orientación y la docente de PT para hacer un seguimiento detallado de las actividades educativas realizadas con los estudiantes, registrando tanto los desafíos como los logros observados. Además, al finalizar cada sesión-actividad, se realiza un feedback con la maestra de PT con el fin de conocer su opinión, así como posibles mejoras de cara al resto de sesiones.

Sin embargo, para lograr un buen plan de intervención, es necesario diseñar las unidades de intervención para abordar las necesidades específicas de los estudiantes con

TEA y TDAH de manera efectiva. Las unidades están diseñadas para fomentar el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y comunicativas, aspectos esenciales para la integración y el rendimiento académico de los discentes. A través de diversas actividades planificadas y recursos adaptados a los alumnos y alumnas, se busca mejorar la empatía, la comunicación efectiva y la regulación emocional.

Cada unidad de intervención está formada por una secuencia de actuaciones temporalizadas, proporcionando un marco claro y estructurado para la implementación de actividades. Además, se detalla la temporalización para asegurarnos de que las actividades se realizan de manera ordenada, cumpliendo los objetivos específicos de cada unidad dentro de los tiempos estipulados. Asimismo, se reflejan los recursos materiales seleccionados con herramientas clave que facilitan el aprendizaje y la participación activa de los discentes. Se expone la evaluación, la cual nos permitirá ajustar las estrategias en función de las necesidades individuales de los discentes. Y por último, la tabla nos permite observar por quienes está coordinada la intervención.

A continuación, se muestran las tablas correspondientes a cada unidad de intervención y la tabla con las sesiones-actividades planteadas para cada unidad.

Tabla 15.

Unidad de intervención 1.

Unidad 1 “Fomento de la Empatía”		
Objetivos específicos		
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades básicas de comunicación. - Enseñar a reconocer las emociones propias y las de los demás. - Fomentar la empatía y la comprensión emocional. 		
Secuencia de actuaciones temporalizadas	Temporalización	Recursos materiales
Actividades con el grupo-clase		
Actividad 1: identificar las emociones.	Semana 1	- Tablero de emociones.

		<ul style="list-style-type: none"> - Pictogramas para el tablero y para la corona. - Corona de las emociones. - Ficha: emociones.
Actividad 2: explorar emociones mediante el puzle y el movimiento.	Semana 2	<ul style="list-style-type: none"> - Puzle de las emociones. - Música para la segunda actividad.
Evaluación		Coordinaciones
<ul style="list-style-type: none"> - Observación directa. - ¿Los objetivos planteados se han podido llevar a cabo? - ¿El tiempo asignado para cada sesión es suficiente? - Rúbrica de la unidad de intervención. 		<ul style="list-style-type: none"> - Internas (docentes, orientadores).
OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE		
ODS	OBJETIVO	RELACIÓN CON LA UNIDAD
ODS 4: Educación de calidad.	Desarrollar competencias fundamentales que permitan a los estudiantes participar en el proceso educativo.	Desarrollar habilidades sociales básicas, cruciales para el éxito académico y la inclusión en el aula.
ODS 10: Reducción de las Desigualdades.	Implementar estrategias inclusivas que aseguren la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.	Apoyo personalizado y programas específicos para discentes con TEA y TDAH; para reducir las desigualdades dentro del entorno educativo.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 16

Desarrollo de la sesión 1.

SESIÓN 1.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD.

“Identificar las emociones”

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD.

- Aprender a identificar emociones.
- Aprender a expresar las emociones de manera positiva.
- Promover el autoconocimiento.
- Fomentar las habilidades sociales (comunicación verbal y no verbal).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

Comenzamos la sesión preguntándoles a los discentes que han realizado en el fin de semana, además de como se han sentido.

Seguidamente ponemos en la mesa cuatro “tableros” plastificados, cada tablero representa una caja de color con una emoción escrita, a los estudiantes se les entrega unas 6/8 fichas con diferentes emociones (alegría, ira, tristeza, miedo, sorpresa, asco). En ese momento se le explica al alumno o alumna que debe colocar su ficha en la caja correspondiente.

Una vez que las cajas estén completas y los estudiantes hayan puesto todas sus fichas, entre todos vamos a revisar que los niños y niñas están colocados con su respectiva emoción. En caso de que alguno observe un error, se le pide que explique el motivo.

Tras finalizar todas las cajas, pedimos a los estudiantes que se pongan de pie uno en frente del otro, en ese momento le explicamos que uno de ellos tendrá puesta una corona con una emoción en la frente, y es el compañero o compañera de enfrente quien va a tener que realizar gestos, expresiones con la cara, etc.; para conseguir que su compañero o compañera averigüe y acierte la emoción que tiene puesta en la corona. Sería ideal que cada estudiante realice dos emociones distintas, tanto de representación como de adivinanza.

Por último, finalizaremos la actividad preguntándole a los estudiantes como se sienten, para ello le daremos la ficha que lleva el nombre de emociones.

DURACIÓN.

- 45 minutos aproximadamente.

MATERIALES NECESARIOS.

- Tableros de emociones (anexo 1).
- Fichas emociones para el tablero (anexo 2).
- Corona de las emociones (anexo 3).
- Fichas para la corona (anexo 2).
- Ficha: emociones (anexo 4).

PERSONAS IMPLICADAS.

- Docente de PT.
- Alumna de práctica.
- Tres alumnos/as TEA.
- Un alumno TDAH.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

- Observación directa.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 17

Desarrollo de la sesión 2.

SESIÓN 2.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD.

“Explorar emociones mediante el puzle y el movimiento”

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD.

- Conocer e identificar las emociones.
- Fomentar la expresión emocional.
- Promover la empatía.
- Comprender las emociones de los demás.
- Desarrollar habilidades de observación.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

Comenzamos la sesión preguntándoles a los estudiantes como están y que clase han tenido antes de la nuestra.

Seguidamente pondremos sobre la mesa varias fichas de puzles y sus emociones respectivas. Luego le pediremos a los discentes que de manera ordenada, deberán armar el puzle y añadir la emoción que le corresponde. Una vez formado el puzle deberán leer en voz alta la emoción y explicar porque el niño o niña se puede sentir así.

Tras finalizar esta actividad, pasamos a explicar la siguiente:

Pedimos a los alumnos y alumnas que se pongan de pie y que mientras este la música, deberán caminar o bailar alrededor de la clase, pero cuando la música se detenga, deberán quedarse como una estatua y expresar la emoción que la docente diga en voz alta. Además, se les comunica que cuando la profesora toque el hombro, este alumno o alumna debe mirar y observar al alumno o alumna que sigue congelado. En ese momento la docente dice en voz alta la emoción y después va a realizar preguntas como:

- ¿Qué creen que le está pasando a su compañero o compañera?
- ¿Cómo está el cuerpo? ¿Y la cara?
- ¿Qué podría hacer para estar mejor?

Finalizamos la sesión preguntándole a los estudiantes que han aprendido a lo largo de la sesión.

DURACIÓN.

- 45 minutos aproximadamente.

MATERIALES NECESARIOS.

- Puzle de las emociones (anexo 5).
- Música para la segunda actividad (anexo 6).

PERSONAS IMPLICADAS.

- Docente de PT.
 - Alumna de práctica.
 - Tres alumnos/as TEA.
 - Un alumno TDAH.
-

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

- Observación directa.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 18

Unidad de intervención 2.

Unidad 2 “Formas de Comunicación Efectivas”		
Objetivos específicos		
<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar las habilidades de interacción social. - Ayudar a los estudiantes a identificar y manejar sus emociones y comportamientos. - Enseñar habilidades de resolución de problemas. 		
Secuencia de actuaciones temporalizadas	Temporalización	Recursos materiales
Actividades con el grupo-clase		
Actividad 3: diario de las emociones	Semana 4	<ul style="list-style-type: none"> - Plantilla: diario de las emociones. - Plantilla: fin de semana. - Rotuladores permanentes. - Gel hidroalcohólico por si necesitamos borrar las
Actividad 4: el semáforo de las emociones	Semana 5	<ul style="list-style-type: none"> - Semáforo de las emociones. - Emociones para el semáforo. - Símbolos para el semáforo. - Herramientas/estrategias para el semáforo. - Tablero de las situaciones-acción. - Pictogramas para el tablero.
Evaluación	Coordinaciones	
<ul style="list-style-type: none"> - Observación directa. - ¿Los objetivos planteados se han podido llevar a cabo? - ¿El tiempo asignado para cada sesión es suficiente? - Rúbrica de la unidad de intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> - Internas (docentes, orientadores). 	
OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE		
ODS	OBJETIVO	RELACIÓN CON LA UNIDAD

ODS 4: Educación de calidad.	Promover la gestión efectiva entre los estudiantes para mejorar su bienestar y rendimiento académico.	Enseñar técnicas de gestión emocional.
ODS 10: Reducción de las Desigualdades.	Apoyar a los discentes con TEA y TDAH en la gestión emocional para reducir las barreras y fomentar su inclusión social y educativa.	Reducir las desigualdades en el manejo de emociones.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 19

Desarrollo de la sesión 3.

SESIÓN 3.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD.

“Diario de las emociones”

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD.

- Reconocer sus propias emociones y la de los demás.
- Fomentar la autoconciencia emocional.
- Aprender a controlar las emociones.
- Fomentar la empatía.
- Mejorar las habilidades de comunicación.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

Para empezar con la clase, el docente entrega a los alumnos y alumnas una ficha plastificada (diario de las emociones) en donde se puede observar los días de la semana y los diferentes monstruos expresando emociones y su respectiva emoción escrita. Encima de ellos aparece la frase: “hoy es...L-M-M-J-V-S-D y siento.... (dibujos y emoción). Justo debajo, los estudiantes deberán señalar como se sienten.

La siguiente plantilla que le entregamos les pregunta como se han sentido durante el fin de semana, y ellos deben de señalar el dibujo y la emoción correspondiente, además le preguntaremos el motivo por el que se han sentido así.

Una vez finalizada la primera actividad, pasamos a realizar la siguiente:

Pondremos en el centro de la mesa el “tablero de las situaciones - emociones”, el cual tiene cuatro casillas para situaciones, y cuatro casillas para emociones, (tendremos tres

tableros iguales). Además, también pondremos a ambos lados de los “tableros” las “tarjetas de las emociones” (tienen los dibujos de los monstruos a color y su respectiva emoción).

Seguidamente el docente le explica a los discentes que la actividad consiste en rellenar dicho tablero con la situación que se le entregue a cada estudiante y con su respectiva emoción.

Por lo que de manera ordenada le pedimos a cada alumno o alumna que describa en voz alta lo que está ocurriendo en la situación que se le presenta, y que una vez observada la situación seleccione la emoción que el cree que está sucediendo. Tras contestar la casilla del tablero, le preguntaremos a todos los estudiantes el motivo por el cual ellos creen que la persona representada se siente así.

Para finalizar la sesión, proyectamos en la pizarra interactiva la presentación llamada situaciones (role playing) y le explicamos a los estudiantes que de manera ordenada tendrán que contestar a la situación que leemos en voz alta y luego contestar a la pregunta de como actuarías si te encontraras en esa situación como esa.

DURACIÓN.

- 45 minutos aproximadamente.

MATERIALES NECESARIOS.

Actividad 1:

- Plantilla: diario de las emociones (ver anexo 7).
- Rotuladores permanentes.
- Gel hidroalcohólico por si necesitamos borrar las repuestas.

Actividad 2:

- Tablero de las situaciones – acción (ver anexo 8).
- Pictogramas con una situación (ver anexo 9).
- Tarjeta de las emociones para el tablero (ver anexo 10).

Actividad 3:

- Presentación: situaciones (role playing), (anexo 11)

PERSONAS IMPLICADAS.

- Docente de PT.
- Alumna de práctica.
- Tres alumnos/as TEA.
- Un alumno TDAH.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

- Observación directa.

Nota: elaboración propia.

Tabla 20

Desarrollo de la sesión 4.

SESIÓN 4.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD.

“El semáforo de las emociones”

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD.

- Identificar y reconocer las emociones.
- Desarrollar habilidades de autorregulación emocional.
- Aprender a gestionar las emociones.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

Comenzamos la actividad poniendo en el medio de la mesa un semáforo; en ese momento le explicamos a los estudiantes que este es el semáforo de las emociones y que cuando uno siente enfadado, con miedo, preocupado, furioso..., se encuentra en el color rojo del semáforo. Pero cuando sentimos asco, inquieto, decepcionado..., nos encontramos en el color naranja, sin embargo, cuando nos encontramos alegre, seguro, cariñoso..., nos encontramos en el color verde. Por último, si nos encontramos triste, solo, cansado, aburrido..., estaríamos situado en la zona azul.

Luego le entregamos a los alumnos y alumnas la tarjeta de las emociones, en este momento le pedimos a cada uno de manera individual y ordenada que nombre es voz alta su emoción y que la coloque en el color del semáforo que cree que está ubicada. En ese momento, le podemos hacer preguntas como:

¿Por qué crees que la emoción de enfado va en el semáforo rojo? ¿Por qué has colocado la emoción de alegría en el color verde?

En caso de que la emoción la coloquen en otro color, le preguntamos el motivo por el cual lo ha puesto en ese color y le explicaremos mediante ejemplos la emoción y el color del semáforo, para ayudar al estudiante a identificar la emoción en la zona correcta.

Una vez identificada las emociones en el semáforo, le entregamos a cada estudiante una serie de símbolos como (stop, pensar, tic verde...). En ese momento le preguntamos a los alumnos y alumnas las siguientes preguntas en función de la tarjeta que tengan:

- ¿Cuándo estoy enfadado que tengo que hacer? ¿Enfadarme, gritar, parar?
- ¿Cuándo me siento preocupada o triste que debes de hacer? ¿Enfadarte o pararte a pensar?
- ¿Cuándo estoy alegre puedo estar tranquilo y seguir jugando sin preocupación?

Una vez realizada las preguntas y colocado todas las señales, ponemos al lado del semáforo una tabla con situaciones en la que los alumnos deberán de ir exponiendo lo que está sucediendo en la imagen y elegir la acción que llevaría a cabo. Para ello tendrán en la zona de cada semáforo una serie de herramientas que el alumno puede utilizar para manejar la emoción en situaciones futuras. Por ejemplo: en la zona roja encontraremos estrategias como: contar hasta 10 antes de actuar, pedir ayuda, respirar tranquilamente, etc.

DURACIÓN.

- 45 minutos aproximadamente.
-

MATERIALES NECESARIOS.

- Semáforo de las emociones (ver anexo 11).
- Símbolos para el semáforo (ver anexo 12).
- Tarjeta de las emociones del semáforo (ver anexo 13).
- Herramientas/estrategias para el semáforo (ver anexo 14).
- Tabla situaciones del tablero (anexo 15).
- Pictogramas con una situación (anexo 9).

PERSONAS IMPLICADAS.

- Docente de PT.
- Alumna de práctica.
- Tres alumnos/as TEA.
- Un alumno TDAH.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

- Observación directa.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 21

Unidad de intervención 3.

Unidad 3 “la autoconciencia”		
Objetivos específicos		
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la amistad y las relaciones positivas. - Mejorar la conciencia social y la interpretación de señales sociales. - Promover la inclusión y la aceptación donde todos/as se sientan valorados y respetados. 		
Secuencia de actuaciones temporalizadas	Temporalización	Recursos materiales
Actividades con el grupo-clase		
Actividad 8: emociones en Escena.	Semana 6	<ul style="list-style-type: none"> - Dado de las emociones. - Ficha: las emociones. - Ordenador y altavoces. - Pizarra interactiva. - Proyector.
Actividad 6 : explorar emociones y habilidades sociales	Semana 7	<ul style="list-style-type: none"> - Ruleta de las emociones. - Frasco de las emociones. - Escape room.
Actividad 7: resolución de conflictos.	Semana 8	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con situaciones de conflictos.

		<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador y altavoces. - Pizarra interactiva. - Proyector.
Actividad 8: teatro de las emociones.	Semana 9	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjeta con situaciones emocionales. - Espacio para la representación. - Ordenador y altavoces. - Pizarra interactiva. - Proyector.

Evaluación	Coordinaciones
<ul style="list-style-type: none"> - Observación directa. - ¿Los objetivos planteados se han podido llevar a cabo? - ¿El tiempo asignado para cada sesión es suficiente? - Rúbrica de la unidad de intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> - Internas (docentes, orientadores).

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE		
ODS	OBJETIVO	RELACIÓN CON LA UNIDAD
ODS 4: Educación de calidad.	Fomentar la resolución de conflictos y crear un ambiente de aprendizaje seguro.	Desarrollar habilidades de resolución de conflictos para fomentar un entorno escolar más inclusivo.
ODS 10: Reducción de las Desigualdades.	Desarrollar habilidades para resolver conflictos de manera pacífica y constructiva.	Promover la igualdad de trato y oportunidades para todos los discentes, independientemente de sus necesidades especiales.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 22

Desarrollo de la sesión 5.

SESIÓN 5.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD.

“Emociones en Escena”

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD.

- Reconocer y verbalizar sus emociones.
- Fomentar la empatía.
- Comprender sus emociones mediante las situaciones.

- Desarrollar habilidades de autorregulación emocional.
- Fomentar la resolución de problemas.
- Promover el aprendizaje de habilidades sociales mediante la experiencia.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

Iniciamos la sesión pidiéndole a los alumnos que nos cuenten como se sienten hoy, para ello entregaremos la ficha de emociones.

Una vez que todos comenten como se sienten, ponemos en la pizarra interactiva del aula las abrecajas de las emociones que hemos realizado con la aplicación Wordwall. En las cajas aparecerán diferentes emociones. Utilizaremos la opción de la aplicación de la ruleta aleatoria, tendrán que imitar la emoción que aparezca con gestos, expresiones de la cara, etc.

Luego ponemos en la mesa un dado en 3D con emociones. Le explicaremos a los discentes que deberán tirar el dado y que según la emoción que les toque deberán explicar una situación en la que se han sentido así. Una vez expuesta, le pediremos que nos diga como reacciono ante esa situación, y que solución podemos buscar para cuando nos sintamos de esa manera.

Para finalizar, ponemos a los alumnos en el medio de la clase y formamos un “círculo” con tres sillas. Luego le explicamos a los estudiantes que deben de caminar o bailar alrededor de las sillas mientras suene la música y cuando la música se detenga, cada estudiante se deberá sentar en una silla. Quien no encuentre una silla deberá responder una pregunta antes de reiniciar el juego.

Las preguntas pueden ser:

- ¿Cómo te sientes cuando te invitan a jugar?
- ¿Qué haces si ves a alguien solo en el recreo?
- ¿Te gusta trabajar en grupo o prefieres trabajar solo?
- ¿Cómo te sientes si no te invitaban a jugar con los demás?
- ¿Cómo te sientes cuando estás rodeado de muchos niños en el recreo?
- ¿Qué haces si alguien te dice que no quiere jugar contigo?
- ¿Qué haces si ves a alguien llorando en el recreo?
- ¿Qué hace si no te dejan jugar?
- ¿Cómo te sientes cuando tus amigos te enseñan un juego nuevo?
- ¿Cómo actuarías si te sientes aburrido durante el recreo?
- ¿Qué haces si ves a alguien siendo molestado por otros niños?
- ¿Qué haces si quieres jugar con alguien, pero no sabes cómo iniciar la conversación o el juego?

Al finalizar el juego, se reúne a los discentes para realizar una breve reflexión sobre la experiencia. Preguntando sobre como se sintieron al jugar y al responder las preguntas sociales, y animaremos a los estudiantes a compartir sus pensamiento y experiencias.

Acabaremos la sesión, entregando la ficha de la emoción y les preguntaremos como se sienten.

DURACIÓN.

- 45 minutos aproximadamente.

MATERIALES NECESARIOS.

- Fichas: emociones (anexo 4).

-
- Abrecajas de las emociones (anexo 16).
 - Dado 3D (anexo 17).
 - Música “juego de la silla” (anexo 18).
 - Ficha situaciones (anexo 19).

PERSONAS IMPLICADAS.

- Docente de PT.
- Alumna de práctica.
- Tres alumnos/as TEA.
- Un alumno TDAH.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

- Observación directa.
-

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 23

Desarrollo de la sesión 6.

SESIÓN 6.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD.

“Explorar emociones y expresiones”

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD.

- Conocer y expresar las emociones.
- Fomentar la comunicación no verbal.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Promover la empatía.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

En un primer momento, le damos la bienvenida a los estudiantes y les preguntamos como se sienten y que actividades hicieron el fin de semana.

Luego exponemos en la pizarra interactiva la portada del escape room para explicarles que vamos a realizar un juego en donde se van a convertir en exploradores, y tendrán que “entrar” en una cueva mágica llena de misterios y tesoros. En ella tendrán que avanzar superando los desafíos que nos ayudarán a conocer y entender las emociones.

Para poder avanzar en las pistas, en la mesa se va a encontrar la ruleta y los frascos de las emociones, los cuales vamos a tener que utilizar en uno de los desafíos.

Acabamos la sesión preguntándole a los estudiantes como se han sentido durante la actividad.

DURACIÓN.

- 45 minutos aproximadamente.
-

MATERIALES NECESARIOS.

- Ruleta de las emociones (ver anexo 20).
- Frasco de las emociones (ver anexo 21).
- Escapee room (ver anexo 22).

PERSONAS IMPLICADAS.

- Docente de PT.
- Alumna de práctica.
- Tres alumnos/as TEA.
- Un alumno TDAH.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

- Observación directa.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 24

Desarrollo de la sesión 7.

SESIÓN 7.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD.

“Resolución de conflictos”

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD.

- Fomentar la empatía y la escucha activa.
- Desarrollar habilidades de comunicación.
- Crear un ambiente de respeto y comprensión.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

Empezamos la sesión dándole la bienvenida a los discentes y preguntándole que de que clase vienen y que es lo que han estado haciendo a lo largo del día. Una vez que han hablado todos, les pedimos que formen un círculo en el centro de la clase. Luego explicamos que van a tener que pasarse una pelota hasta que la música se pare, pero cuando esta se detenga solamente la persona que la tiene en la mano tendrá que contar una situación del cole en la que se han sentido molesto y como le gustaría que se hubiera resuelto de manera efectiva. La pelota se volverá a pasar una vez que vuelva a sonar la música.

Además, le resaltamos la importancia de escuchar a su compañero o compañera.

La siguiente actividad consiste en escuchar la situación dada en la imagen y responder de manera ordenada como podríamos resolverlo. Para ello debemos de observar la imagen de la pizarra interactiva que se comparte desde wordwall.

En caso necesario, podemos pedir a dos estudiantes que realicen la discusión (role playing).

DURACIÓN.

- 45 minutos aproximadamente.

MATERIALES NECESARIOS.

- Pelota.
- Música para el círculo (anexo 23)
- Presentación: situación (role playing), (anexo 24).

PERSONAS IMPLICADAS.

- Docente de PT.
- Alumna de práctica.
- Tres alumnos/as TEA.
- Un alumno TDAH.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

- Observación directa.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 25

Desarrollo de la sesión 8.

SESIÓN 8.**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD.**

“Teatro de las emociones”

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD.

- Fomentar la empatía y la escucha activa.
- Desarrollar habilidades de comunicación.
- Crear un ambiente de respeto y comprensión.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

Empezamos la sesión dándole la bienvenida a los discentes y preguntándole que de que clase vienen y que es lo que han estado haciendo a lo largo del día. Una vez que han hablado todos, les explicamos que van a convertirse en actores. Por lo que tendrán que representar la situación que se les va a entregar a cada pareja. Estas parejas serán cambiantes, es decir, en cada situación trataremos de formar parejas diferentes.

Una vez representada la situación, los discentes deberán discutir como pueden resolver el conflicto de manera pacífica.

Al acabar la actividad formaremos un círculo en el suelo para debatir sobre como se han sentido representando las situaciones, así como reforzar la importancia de solucionar los conflictos de manera pacífica y buscando siempre el acuerdo entre las personas implicadas.

DURACIÓN.

- 45 minutos aproximadamente.

MATERIALES NECESARIOS.

- Tarjetas con situaciones (anexo 25).

PERSONAS IMPLICADAS.

- Docente de PT.
- Alumna de práctica.
- Tres alumnos/as TEA.
- Un alumno TDAH.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

- Observación directa.

Nota: tabla de elaboración propia.

Recursos.

Este apartado aborda los recursos necesarios para la realización del plan de intervención y la consecución de los objetivos establecidos a lo largo del trabajo.

Tabla 26

Recursos materiales.

RECURSOS MATERIALES	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS FINANCIEROS
Se detallan en las tablas correspondientes a cada sesión-actividad de la intervención.	Docente de PT.	No supone un gasto para las familias.
En la parte de anexos se puede observar el material que se ha preparado para lograr el objetivo propuesto a cada sesión. Ver anexos (1 al 25)	Alumna de prácticas.	No supone ningún gasto para el centro o el departamento de orientación.
Aula de PT, lugar o espacio de trabajo.	Alumnos implicados.	Todos los gastos corren a cargo de la alumna de prácticas, siendo esta la que propone el plan de intervención.

Nota: tabla de elaboración propia.

Evaluación

Para garantizar la eficacia y el éxito de las unidades de intervención diseñadas para el plan de intervención, es necesario llevar a cabo una evaluación continua y sistemática que permita medir el progreso de los estudiantes y la efectividad de las actividades implementadas, facilitando así una evaluación detallada que nos permita ajustar y mejorar las actividades en base a las necesidades y avances observados en los estudiantes.

De ahí la importancia de las rúbricas de evaluación, siendo estas una herramienta esencial durante el proceso de intervención, puesto que nos proporcionan los criterios para valorar el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y comunicativas de los discentes. Dichos instrumentos de evaluación nos permiten observar, medir y documentar los avances de los/as alumnos/as en diversas áreas, asegurando con ello una intervención adaptada a las necesidades individuales.

Además, estas rúbricas están alineadas con la dimensión de sostenibilidad, específicamente la inclusión social, y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, concretamente ODS 4 y ODS 10. Con ello nos aseguramos que no solo se considere el progreso académico, sino también la equidad y la inclusión en el entorno educativo, fomentando una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes.

A través de esta evaluación se busca no solo mejorar el rendimiento académico, sino potenciar el bienestar emocional y social de los estudiantes, contribuyendo así a su desarrollo integral y a su inclusión en el entorno educativo y social.

A continuación, se detallan las rúbricas correspondientes a cada unidad de intervención:

Tabla 27

Rúbrica de evaluación de la unidad 1 de intervención

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EXCELENTE (4 puntos)	NOTABLE (3 puntos)	SUFICIENTE (2 puntos)	INSUFICIENTE (1 punto)
Reconocimiento de emociones propias y ajenas	Demuestra una comprensión de sus propias emociones y es capaz de identificar y expresar con precisión las emociones de los demás en una variedad de situaciones.	Capacidad de reconocer la mayoría de sus propias emociones y muestra un entendimiento básico de las emociones de los demás en la mayoría de las situaciones.	Muestra esfuerzo en reconocer algunas de sus emociones y en comprender las emociones de los demás, pero puede necesitar apoyo adicional en ciertas situaciones.	Dificultad para reconocer sus propias emociones y las de los demás en la mayoría de las situaciones y requiere apoyo constante para ello.
Empatía y comprensión emocional	Demuestra una capacidad excepcional para ponerse en el lugar de los demás y muestra comprensión y sensibilidad hacia sus emociones y experiencias.	Muestra un buen nivel de empatía y comprensión emocional siendo capaz de mostrar consideración hacia los sentimientos de los demás en la mayoría de las situaciones.	Comienza a desarrollar habilidades empáticas y de comprensión emocional, aunque a veces puede mostrar dificultades para entender las emociones de los demás.	Muestra una falta de empatía y comprensión emocional y tiene dificultades para considerar los sentimientos de los demás en las interacciones sociales.
Dimensión de Sostenibilidad: Inclusión Social.	Participa activamente en actividades inclusivas, mostrando respeto y aceptación hacia todos los iguales, indepen-	Participa en la mayoría de las actividades inclusivas y muestra esfuerzos por respetar y aceptar a los demás en la	Participa en actividades inclusivas, aunque a veces necesita recordatorios para mostrar respeto y aceptación	Muestra poco interés en participar en actividades inclusivas y necesita constante apoyo para respetar y

	dientemente de sus diferencias.	mayoría de las situaciones.	hacia los demás.	aceptar a los demás.
ODS 4: Educación de Calidad.	Demuestra habilidades avanzadas que contribuyen al éxito académico y la inclusión en el aula, participando de manera activa y efectiva en el proceso educativo.	Muestra un buen desarrollo de habilidades que contribuyen al éxito académico y participa de manera efectiva en la mayoría de las actividades educativas.	Desarrolla habilidades básicas para el éxito académico y participa en las actividades educativas, aunque a veces necesita apoyo adicional.	Tiene dificultades para desarrollar habilidades necesarias para el éxito académico y participa de manera mínima en las actividades educativas, necesitando constante apoyo.
ODS 10: Reducción de las Desigualdades.	Promueve la igualdad de oportunidades y demuestra un fuerte compromiso con la inclusión, apoyando a sus iguales con diversas necesidades.	Muestra un buen nivel de compromiso con la igualdad de oportunidades e inclusión, apoyando a la mayoría de sus iguales en diversas situaciones.	Comienza a desarrollar un compromiso con la igualdad y la inclusión, aunque a veces necesita apoyo para entender y actuar en favor de sus iguales.	Tiene dificultades para comprender y promover la igualdad de oportunidades, necesitando constante apoyo para actuar de manera inclusiva.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 28

Rúbrica de evaluación de la unidad 2 de intervención

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EXCELENTE (4 puntos)	NOTABLE (3 puntos)	SUFICIENTE (2 puntos)	INSUFICIENTE (1 punto)
Habilidades de interacción social	Demuestra habilidades de interacción social excepcionales	Muestra habilidades sólidas de interacción social	Muestra esfuerzos en desarrollar habilidades de interacción	Tiene dificultades significativas para participar en actividades

	participando activamente en juegos y actividad con sus compañeros/as, mostrando respeto y consideración hacia los demás.	participando en la mayoría de las actividades grupales y muestra esfuerzos por respetar las reglas sociales.	social, aunque en ocasiones puede tener dificultades para participar en actividades grupales y seguir las reglas.	grupales y seguir las reglas, mostrando poco interés en interactuar con sus compañeros/as.
Identificación y manejo de emociones y comportamientos	Demuestra habilidades avanzadas para identificar y manejar sus propias emociones y comportamientos utilizando estrategias efectivas para controlar la impulsividad en una variedad de situaciones.	Muestra un buen entendimiento de como identificar y manejar sus emociones y comportamientos, utilizando estrategias adecuadas para controlar la impulsividad en la mayoría de las situaciones.	Empieza a desarrollar habilidades para identificar y manejar sus emociones y comportamientos, aunque en ocasiones puede necesitar recordatorios y apoyo adicional para controlar la impulsividad.	Tiene dificultades para identificar y manejar sus emociones y comportamientos o mostrando una falta de control de la impulsividad en la mayoría de las situaciones, además de necesitar apoyo constante para mejorar en este aspecto.
Dimensión de Sostenibilidad: Inclusión Social.	Participa activamente en actividades inclusivas, mostrando respeto y aceptación hacia todos los iguales, independientemente de sus diferencias.	Participa en la mayoría de las actividades inclusivas y muestra esfuerzos por respetar y aceptar a los demás en la mayoría de las situaciones.	Participa en actividades inclusivas, aunque a veces necesita recordatorios para mostrar respeto y aceptación hacia los demás.	Muestra poco interés en participar en actividades inclusivas y necesita constante apoyo para respetar y aceptar a los demás.
ODS 4: Educación de Calidad.	Demuestra habilidades avanzadas que contribuyen al éxito académico y la	Muestra un buen desarrollo de habilidades que contribuyen al éxito	Desarrolla habilidades básicas para el éxito académico y participa en las	Tiene dificultades para desarrollar habilidades necesarias para el éxito

	inclusión en el aula, participando de manera activa y efectiva en el proceso educativo.	académico y participa de manera efectiva en la mayoría de las actividades educativas.	actividades educativas, aunque a veces necesita apoyo adicional.	académico y participa de manera mínima en las actividades educativas, necesitando constante apoyo.
ODS 10: Reducción de las Desigualdades.	Promueve la igualdad de oportunidades y demuestra un fuerte compromiso con la inclusión, apoyando a sus iguales con diversas necesidades.	Muestra un buen nivel de compromiso con la igualdad de oportunidades e inclusión, apoyando a la mayoría de sus iguales en diversas situaciones.	Comienza a desarrollar un compromiso con la igualdad y la inclusión, aunque a veces necesita apoyo para entender y actuar en favor de sus iguales.	Tiene dificultades para comprender y promover la igualdad de oportunidades, necesitando constante apoyo para actuar de manera inclusiva.

Nota: tabla de elaboración propia.

Tabla 29

Rúbrica de evaluación de la unidad 3 de intervención

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EXCELENTE (4 puntos)	NOTABLE (3 puntos)	SUFICIENTE (2 puntos)	INSUFICIENTE (1 punto)
Conciencia y regulación emocional	Demuestra una comprensión sólida de sus emociones y es capaz de regularlas de manera efectiva en diversas situaciones.	Muestra una buena capacidad para reconocer y regular sus emociones en la mayoría de las situaciones.	Comienza a desarrollar habilidades para reconocer y regular sus emociones, aunque a veces puede necesitar apoyo adicional en ciertas situaciones.	Tiene dificultades significativas para reconocer y regular sus emociones en la mayoría de las situaciones y requiere apoyo constante para ello.

Habilidades de resolución de conflictos	Demuestra habilidades avanzadas para resolver conflictos de manera constructiva y con consideración por los demás.	Muestra una buena capacidad para resolver conflictos de manera efectiva en la mayoría de las situaciones.	Empieza a desarrollar habilidades para resolver conflictos, aunque pueda necesitar apoyo adicional para manejar situaciones complejas.	Tiene dificultades para resolver conflictos de manera efectiva y necesita apoyo constante para manejar situaciones conflictivas.
Participación en actividades de autoconciencia	Participa activamente y muestra entusiasmo en actividades diseñadas para desarrollar la autoconciencia y la reflexión personal.	Participa en la mayoría de las actividades de autoconciencia y muestra interés por las mismas.	Participa en actividades de autoconciencia, aunque puede necesitar motivación adicional para involucrarse plenamente.	Muestra poco interés en participar en actividades de autoconciencia y necesita constante motivación y apoyo para involucrarse.
Dimensión de Sostenibilidad: Inclusión Social.	Participa activamente en actividades inclusivas, mostrando respeto y aceptación hacia todos los iguales, independientemente de sus diferencias.	Participa en la mayoría de las actividades inclusivas y muestra esfuerzos por respetar y aceptar a los demás en la mayoría de las situaciones.	Participa en actividades inclusivas, aunque a veces necesita recordatorios para mostrar respeto y aceptación hacia los demás.	Muestra poco interés en participar en actividades inclusivas y necesita constante apoyo para respetar y aceptar a los demás.
ODS 4: Educación de Calidad.	Demuestra habilidades avanzadas que contribuyen al éxito académico y la inclusión en el aula, participando de manera activa y efectiva en el	Muestra un buen desarrollo de habilidades que contribuyen al éxito académico y participa de manera efectiva en la mayoría de las	Desarrolla habilidades básicas para el éxito académico y participa en las actividades educativas, aunque a veces necesita apoyo adicional.	Tiene dificultades para desarrollar habilidades necesarias para el éxito académico y participa de manera mínima en las actividades educativas, necesitando

	proceso educativo.	actividades educativas.		constante apoyo.
ODS 10: Reducción de las Desigualdades.	Promueve la igualdad de oportunidades y demuestra un fuerte compromiso con la inclusión, apoyando a sus iguales con diversas necesidades.	Muestra un buen nivel de compromiso con la igualdad de oportunidades e inclusión, apoyando a la mayoría de sus iguales en diversas situaciones.	Comienza a desarrollar un compromiso con la igualdad y la inclusión, aunque a veces necesita apoyo para entender y actuar en favor de sus iguales.	Tiene dificultades para comprender y promover la igualdad de oportunidades, necesitando constante apoyo para actuar de manera inclusiva.

Nota: tabla de elaboración propia.

Conclusiones, limitaciones y proyección de futuro

En este apartado se presentan las conclusiones, limitaciones y perspectiva futura del plan de intervención dirigido a mejorar las habilidades sociales y emocionales de los niños y niñas con Trastorno del Especto Autista y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Debemos hacer alusión a los objetivos específicos de esta intervención, siendo estos el de promover el desarrollo emocional y social de los discentes mediante un enfoque integral que abarca el reconocimiento de emociones, el fomento de la empatía, la mejora de las habilidades de interacción social y el manejo de emociones y comportamientos impulsivos. Todos los objetivos establecidos en el plan de intervención se han alcanzado de manera satisfactoria, demostrando mejoras significativas en diversas áreas clave del desarrollo emocional y social de los discentes con TEA y TDAH.

A lo largo del proceso de intervención, se ha llevado a cabo una serie de actividades y estrategias específicas que han mostrado resultados positivos en varias áreas clave del desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, se han identificado ciertas

limitaciones que deben ser abordadas para optimizar los resultados y ampliar, en un futuro, el alcance de la intervención.

Con respecto al primer objetivo de la intervención, siendo el de enseñar y reconocer las emociones propias y la de los demás. Podemos decir que se ha alcanzado mediante actividades interactivas y ejercicios de reflexión. Se ha podido observar como los estudiantes han mostrado un progreso considerable en su capacidad y habilidad para identificar sus propias emociones y la de los demás; desarrollando una mayor conciencia emocional y generando en ellos una mejora significativa en su desarrollo personal y social.

Teniendo en cuenta el segundo objetivo, fomentar la empatía y la comprensión emocional a través de dinámicas grupales y juegos de roles, hemos ayudado a los alumnos y alumnas a ponerse en el lugar de los demás y a comprender mejor las perspectivas y sentimientos ajenos. Logrando un aumento de los niveles de empatía y comprensión emocional en los participantes implicados en el plan, lo cual ha contribuido notablemente en sus relaciones interpersonales y rendimiento académico.

El siguiente objetivo es el de mejorar las habilidades de interacción social, el cual se ha conseguido mediante la utilización de actividades estructuradas y el aprendizaje de habilidades sociales con las que hemos logrado que los discentes aprendan a comunicarse de manera efectiva, colaborando unos con otros y resolviendo conflictos de forma constructiva. Este objetivo se refleja en los estudiantes cuando se encuentran en su aula ordinaria y durante el recreo.

Por último, y haciendo alusión al último objetivo de este plan: ayudar a los niños y niñas a identificar y manejar sus emociones y comportamientos mediante estrategias que permitan controlar la impulsividad, hemos observado como los estudiantes muestran una mayor capacidad para gestionar sus emociones y comportamientos impulsivos; por lo que

las técnicas de autorregulación (respiración profunda, tarjetas...) han sido herramientas valiosas y positivas puesto que los discentes han aprendido a reconocer las señales de impulsividad y aplicar estrategias para controlar sus reacciones, resaltando en una reducción de comportamientos disruptivos y un aumento en la capacidad de concentración y participación en las actividades del aula ordinaria.

No obstante, a lo largo del proceso se ha llevado a cabo una serie de actividades y estrategias específicas que han mostrado resultados positivos en varias áreas clave del desarrollo de los discentes. Sin embargo, el plan de intervención presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas para optimizar los resultados y ampliar el alcance de la intervención, siendo estas las siguientes:

Por un lado, la falta de colaboración familiar puede afectar a la efectividad de las estrategias implementadas en el aula PT, limitando los beneficios de la intervención. Es decir, algunos estudiantes no tienen el respaldo emocional en casa, que los ayude a enfrentarse en los desafíos escolares. Otra limitación importante es la diversidad de necesidades individuales de los discentes, ya que presentan una amplia variedad de características y necesidades distintas, lo que puede significar que la intervención no aborde completamente las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de las adaptaciones individuales que se han ido elaborando a lo largo de la intervención.

Por último y con el fin de identificar áreas de mejoras y establecer una base sólida para futuras intervenciones, podemos destacar la importancia de trasladar la intervención en el aula ordinaria debido a que en ella se dan situaciones que son menos controladas por estos alumnos y alumnas, lo que implica que aunque en el aula PT se tengan controladas diversas actuaciones, estas puedan no serlo en un entorno donde los estudiantes se encuentren menos seguros y protegidos. De ahí la importancia de que en un futuro se

puedan realizar cursos o talleres formativos que permitan a todo el personal educativo adquirir las herramientas y recursos necesarios para llevar a cabo el plan de intervención.

Otra de las mejoras necesarias es la necesidad de mejorar la colaboración con las familias, es decir, existe una implicación muy baja de las familias de estos estudiantes en su proceso de aprendizaje. Por lo que podríamos establecer canales de comunicación frecuentes y directos entre la docente de PT y las familias; implementando un boletín mensual o reuniones grupales para informar sobre el progreso y proporcionar estrategias para apoyar el aprendizaje desde casa. Además de organizar talleres para las familias sobre las necesidades educativas específicas y estrategias de apoyo; lo que nos permitirá una mayor comprensión y participación de los padres y madres en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.).
- American Psychiatric Association - APA. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (5a. ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin*, 121(1).
- Barkley, R. A. (2002). International consensus statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(2), 89-111.
- Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., Seidman, L. J., Wilens, T. E., Ferrero, F., y Faraone, S. V. (2006). Impact of executive function deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 74(5), 868.
- BOE.es - BOE-A-1995-13290 Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (n.d.).
Www.boe.es. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-13290>
- C. C., y Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report, Washington DC: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2020). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". Proceedings of the International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11, 11, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

- García, L., Meliá, A., y Marco Taverner, M. C. (2004). *TDAH: Guía de evaluación y tratamiento en niños y adolescentes*. Pirámide.
- García, M. (2023). El método del aprendizaje cooperativo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 123-135.
- Gayleard, J. L., & Mychailyszyn, M. P. (2017). Atomoxetine treatment for children and adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): a comprehensive meta-analysis of outcomes on parent-rated core symptomatology. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 9(3), 149–160.
<https://doi.org/10.1007/s12402-017-0216-y>
- Gobiernodecanarias.org. Recuperado el 14 de febrero de 2024, de
https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iesvierayclavijo/wp-content/uploads/sites/52/2021/10/pd_2021-2022_ori_anexo01_pat-y-poap.pdf
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Jones, W., y Klin, A. (2019). Attention to eyes is present but in decline in 2–6-month-old infants later diagnosed with autism. *Nature*, 504 (7480), 427-431.
<https://doi.org/10.1038/nature12715>
- Hoyer, K., Ellingsen, D., Madsen, K. B., & Obel, C. (2019). The role of socioeconomic status in ADHD overdiagnosis: A nationwide register-based study. *Journal of Attention Disorders*. <https://doi.org/10.1177/1087054719865777>
- Kapp, K. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and... ResearchGate; Pfeiffer.
https://www.researchgate.net/publication/273947281_The_gamification_of_learning_and_instruction_Game-

based_methods_and_strategies_for_training_and_education_San_Francisco_CA_
Pfeiffer

- Lerner, M. D., Haque, O. S., Northrup, E. C., Lawer, L., & Bursztajn, H. J. (2012). Emerging perspectives on adolescents and young adults with high-functioning autism spectrum disorders, violence, and criminal law. *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 40(2), 177–190.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22635288/>
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P., Risi, S., Gotham, K., y Bishop, S. (2018). Autism diagnostic observation schedule: ADOS-2. Western Psychological Corporation.
- Matson, J. L., y Goldin, R. L. (2013). Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Springer Science y Business Media.
- Martinussen, R., Hayden, J., Hogg-Johnson, s., & Tannock, R. (2005). A meta analysis of Working Memory Impairments in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(4), 377–384. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000153228.72591.73>
- Meyer, A., Rose, D.H, y Gordon, D. (2020). Universal Design for Learning: The Theory and Practice (2nd ed.). CAST Professional Publishing.
- Miranda, A., Igual, M. R., y Rosel, J. (2004). Nuevos conceptos sobre el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. Editorial EOS.
- Nijmeijer, J. S., Minderaa, R. B., Buitelaar, J. K., Mulligan, A., Hartman, C. A., & Hoekstra, P. J. (2008). Attention-deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning. *Clinical Psychology Review*, 28(4), 692–708.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.10.003>
- Normativa de convivencia escolar | Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes | Gobierno de Canarias. (s. f.).

https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/convivencia_escolar/normativa-convivencia-escolar/

- Purvis, K. L., y Tannock, R. (1997). Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities, and normal controls. *Journal of abnormal child psychology*, 25(2), 133-144.
- Reichow, B., Barton, E. E., Boyd, B. A., & Hume, K. (2018). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (5). revisar cita, está incompleta
- Rodgers, A. D., Demmin, D., y DeLucia, E. (2020). Association between internalizing and externalizing psychopathology and respiratory sinus arrhythmia in children and adolescents. *Biological Psychology*, 134, 79-89.
- <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2018.09.010>
- Rogers, S. J., Vismara, L. A., y Dawson, G. (2019). *Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement*. Guilford Publications.
- Slavin, R. E. (2015). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice (3rd ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Smith, T., & Iadarola, S. (2015). Evidence Base Update for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(6), 897–922.
- <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1077448>
- Kazda, L., Bell, K., Thomas, R., McGeechan, K., Sims, R., y Barrat, A. (2021). Overdiagnosis of Attention-Deficit/hyperactivity Disorder in children and adolescents. *JAMA Network Open*, 4 (4).
- <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.20215335>

- Vaquerizo, J., Estévez, A. F., y Pozo, F. A. (2005). *Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: diagnóstico y tratamiento*. Editorial Médica Panamericana.
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2019). The effect of games and simulations on higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*.
- White, S. W., Keonig, K., y Scahill, L. (2020). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (11), 1328-1345.
<https://doi.org/10.1007/s10803-010-0994-1>
- Whitely, M., Raven, M., Timimi, S., Phillimore, J., & Ladwig, P. (2019). ADHD overdiagnosis and medication use in children and adolescents: A systematic review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*.
<https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1644929>
- Willcutt, E. G. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, 9 (3), 490-499.

Anexos

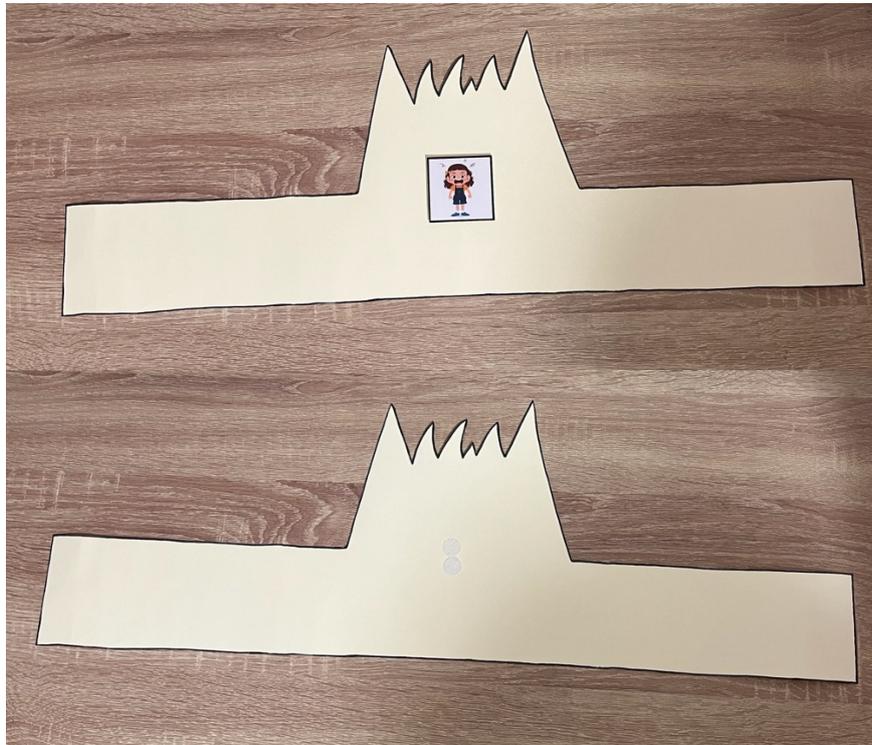
Anexo 1. Tablero de emociones.

The image displays six emotion identification boards arranged in a 2x3 grid. Each board has a colored border and a 3x3 grid of empty boxes for drawing. The boards are:

- ASCO (Green border):** Features a girl and a boy with disgusted expressions. The word "ASCO" is in green. Green monsters are at the bottom.
- SORPRESA (Purple border):** Features a girl and a boy with surprised expressions. The word "SORPRESA" is in purple. Purple monsters are at the bottom.
- ENFADO (IRA) (Red border):** Features a boy and a girl with angry expressions. The word "ENFADO" is in red with "(IRA)" below it. Red monsters are at the bottom.
- MIEDO (Grey border):** Features a boy and a girl with scared expressions. The word "MIEDO" is in grey. Grey monsters are at the bottom.
- TRISTEZA (Blue border):** Features a boy and a girl with sad expressions. The word "TRISTEZA" is in blue. Blue monsters are at the bottom.
- ALEGRÍA (Yellow border):** Features a boy and a girl with happy expressions. The word "ALEGRÍA" is in yellow. Yellow monsters are at the bottom.

Anexo 2. Fichas para el tablero.



Anexo 3. Corona de las emociones.**Anexo 4. Ficha: emociones.**

Anexo 5. Puzle de las emociones.



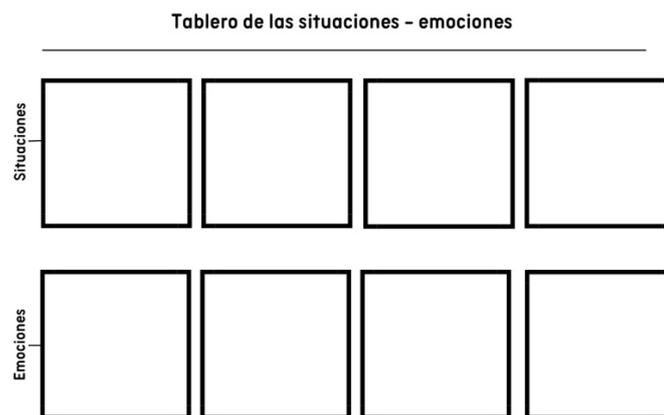
Anexo 6. Canción actividad.

<https://www.youtube.com/watch?v=8m-IQbbZB88>

Anexo 7. Diario de las emociones.



Anexo 8. Tablero situaciones – emociones.



Anexo 9. Pictogramas con una situación.



Anexo 10. Tarjeta de las emociones.

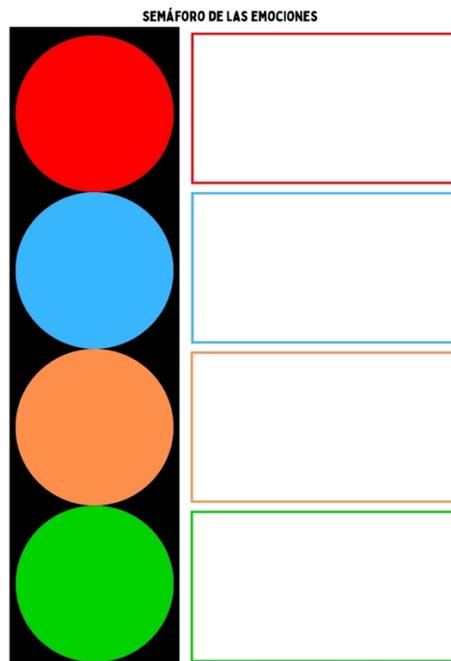


Anexo 11. Presentación: situación (role playing)

<https://www.canva.com/design/DAGDI37Aq5U/Z0CL3TBV0->

[LLL9RIyVExHw/edit?utm_content=DAGDI37Aq5U&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAGDI37Aq5U/Z0CL3TBV0-LLL9RIyVExHw/edit?utm_content=DAGDI37Aq5U&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Anexo 12. Semáforo de las emociones.



Anexo 13. Símbolos para el semáforo.



Anexo 14. Tarjeta de las emociones del semáforo.



Anexo 15. Herramientas/estrategias para el semáforo.

HERRAMIENTAS / ESTRATEGIAS ZONA ROJA

CONTAR HASTA 10 ANTES DE ACTUAR

ABRAZAR MI PELUCHE FAVORITO

PEDIR AYUDA

RESPIRAR PROFUNDAMENTE ANTES DE ACTUAR

SALIR A DAR UN PASEO ACOMPAÑADO DE UN ADULTO

USAR PELOTAS ANTIESTRÉS, ETC.

HERRAMIENTAS / ESTRATEGIAS ZONA VERDE

TRABAJO EN EQUIPO

ESTAR CON MIS COMPAÑEROS/AS

JUGAR Y APRENDER

HERRAMIENTAS / ESTRATEGIAS ZONA NARANJA

CONTAR HASTA 3

COGER EL PELOTAS ANTIESTRÉS, ETC.

BEBER UN POCO DE AGUA

RESPIRAR PROFUNDAMENTE

SALIR A DAR UN PASEO ACOMPAÑADO DE UN ADULTO

HERRAMIENTAS / ESTRATEGIAS ZONA AZUL

PEDIR UN ABRAZO

ESCUCHAR MI CANCIÓN FAVORITA

ACOSTARSE UN RATO PARA DESCANSAR

CONTARLE LO QUE SIENTO A ALGUIEN DE COFIANZA

Anexo 16. Tabla situaciones del tablero.

Tablero de las situaciones - acción

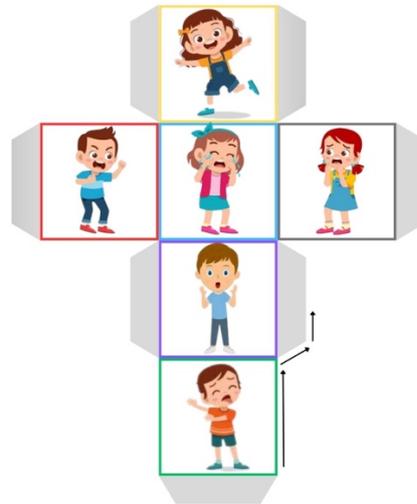
Situaciones	Acción

Anexo 17. Abrecajas de las emociones.

<https://wordwall.net/es/resource/73221376>

Anexo 18. Dado con emociones.

DADO DE LAS EMOCIONES



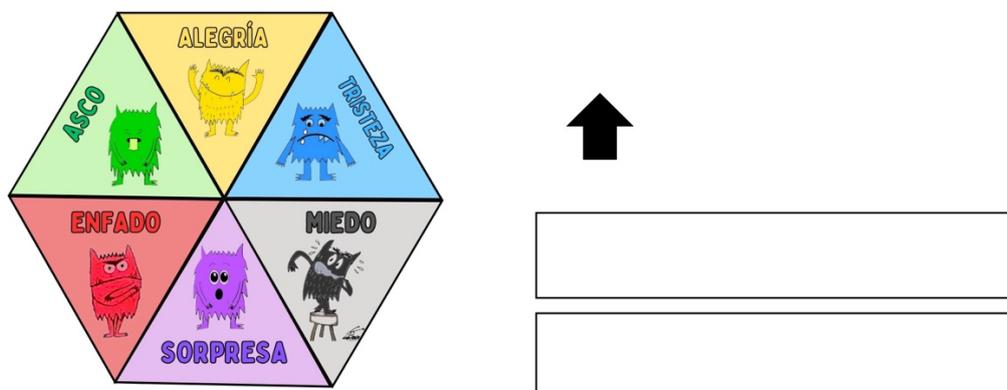
Anexo 19 Música “juego de la silla”

https://www.youtube.com/watch?v=_k0pcT8FYYg

Anexo 20. Ficha situaciones.

<https://wordwall.net/es/resource/72824001>

Anexo 21. Ruleta de las emociones.



Anexo 22. Frasco de las emociones.



Anexo 23. Escape room

<https://view.genially.com/664bce4142c1600015664a81/interactive-content-copia-escape-la-aventura-de-las-emociones>

Anexo 24. Música para el círculo

<https://www.youtube.com/watch?v=N-0oYnVX33w>

Anexo 25. Tarjeta con conflictos.

https://www.canva.com/design/DAGHBYCE8zY/_82coIrorx_MZxL-0McHeA/edit?utm_content=DAGHBYCE8zY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton