

**Programa de intervención para la inclusión del alumnado T.E.A. a través de la mejora de las relaciones sociales en el contexto del patio en el primer ciclo del Colegio de Educación Infantil y Primaria Luis Góngora**

**Ángela Moreno-Manzanaro Úbeda**

**Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas**



Programa de actuación específico

Tutora: Eva Moral Cabrero

20/01/2022

**Resumen:** el alumnado con discapacidad necesita de actuaciones específicas que garanticen su inclusión en el proceso educativo. Para que se de esta inclusión, es importante que el conjunto del alumnado esté incluido en la comunidad y participe en todos los espacios.

El presente trabajo se centra en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (T.E.A de aquí en adelante). Específicamente en las dificultades relacionadas con la relación social. Por ello, el presente trabajo presenta una propuesta de intervención para el fomento de la empatía y de las relaciones sociales en el contexto del patio. Se enmarca en un centro preferente T.E.A. y se aplica tanto al alumnado T.E.A como a sus iguales, ya que ambos se ven beneficiados del trabajo de dichas habilidades. Adicionalmente, se aplica al profesorado para garantizar la concienciación y sensibilización acerca de este colectivo, sus necesidades y la importancia de que esté incluido en todo el proceso educativo (tanto en al ámbito académico como en el social).

**Palabras clave:** T.E.A., relaciones sociales, convivencia, patio, inclusión.

**Abstract:** students with disabilities need specific actions that guarantee their inclusion in the educational process. To achieve this inclusion it is important that all students are included in the community and take part in every space.

This dissertation is focused on students with autism spectrum disorder. They have difficulties in social relationships. Because of that, this dissertation presents an intervention plan to promote empathy and social relationships in the playground. It is part of a preferential T.E.A. center and it applies not only for them, but also for their peers, since both will benefit from working around said skills. In addition, it applies to teachers to guarantee raising awareness and sensitization about this group, their needs and the importance of being included in the entire educational process (both academic and social).

**Key words:** autism, social relationships, coexistence, playground, inclusion.

## Índice

1. Introducción .....	5
2. Normativa actual.....	7
2.1 Normativa estatal .....	8
2.1 Normativa Autonómica .....	9
2.3. Normativa de Centro .....	11
3. Centro educativo .....	13
3.1 Población.....	13
3.2 Comunidad .....	16
3.3 Centro educativo .....	17
4. Plan de Actuación Específico .....	19
4.1 Objetivos .....	21
4.2 Diseño del plan.....	22
4.2.1 Método .....	22
4.2.1.1 Participantes .....	23
4.2.1.2 Materiales.....	23
4.2.2 Procedimiento y elaboración.....	24
4.2.2.1 Actividades.....	25
4.2.3 Evaluación.....	28
5. Reflexión.....	30
6. Aserciones finales .....	33
7. Referencias bibliográficas.....	34
Referencias normativa .....	37
8. Anexos .....	40
I.....	40
II.....	41
III.....	42
IV .....	43
V.....	44

## 1. Introducción

El presente trabajo constituye un paso más en mi recorrido de aprendizaje acerca de la psicología, la pedagogía y la educación. Por ello, pretende recoger e integrar los conocimientos adquiridos durante la fase teórica y práctica del máster, mediante un proceso reflexivo.

Para elaborar el presente trabajo han confluído diferentes motivaciones. En primer lugar, un motor de aprendizaje ha sido dar continuidad a mi Trabajo de Fin de Grado (T.F.G de aquí en adelante), en el que investigué y reflexioné acerca de la inclusión en un centro preferente del alumnado con T.E.A. Este alumnado se caracteriza por presentar patrones restrictivos y repetitivos de intereses, actividades y conductas, así como dificultades a la hora de comunicarse y para la interacción social; dentro del mismo hay diferentes niveles de gravedad en función de la afectación de estas áreas (American Psychiatric Association, 2013).

La educación inclusiva es un proceso con el objetivo de garantizar, a través del sistema educativo, a todo el alumnado las máximas oportunidades de desarrollo personal y académico (Echeita, 2017). Para que se dé este proceso es fundamental la participación de las personas con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales (N.E.E de aquí en adelante), las cuales requieren actuaciones concretas para fomentarla (Echeita y Cuevas, 2011). Como orientadora, sería mi función determinar estas actuaciones de apoyo (Repetto, 2009), detectando las barreras que encuentra el alumnado de cara a su eliminación o minimización, así como aumentando los recursos para fomentar su participación (Sandoval et al., 2002).

Trabajos como el de Hernández (2017) muestran que el alumnado con N.E.E y, en concreto el alumnado T.E.A., presenta un riesgo más alto de sufrir situaciones de acoso frente al resto. Además, el alumnado T.E.A. a menudo tienen pocas amistades y/o éstas no son mutuas (Rodríguez-Medina et al., 2018), a pesar de su deseo de constituir vínculos de amistad con sus pares (Kassari, 2012, citado en Francisco, 2016). Por ello, es para mí una motivación elaborar

un programa de mejora de las relaciones entre el alumnado T.E.A y sus iguales que suponga una actuación a favor de la inclusión de este colectivo.

Un espacio clave para establecer relaciones sociales en el centro educativo es el patio. Aunque en él la mayoría del estudiantado se siente cómodo, el alumnado con autismo presenta dificultades para desenvolverse. A menudo en este entorno se encuentran aislados y poco incluidos; es decir, no participan en las actividades de juego compartido que se dan en él. No obstante, estudios como el realizado por García-Gómez, Gil y Ambrosio (2020), demuestran que con actuaciones eficaces se consigue hacerles partícipes del espacio.

Por todo esto, el presente trabajo propone un plan articulado con la finalidad de lograr la participación plena del alumnado T.E.A en el centro, poniendo énfasis en el contexto del patio y en el desarrollo de las relaciones con sus pares. Así, en el programa de patio se establecen una serie de actividades que dotan de estructuración al entorno, así como al apoyo entre iguales para el alumnado dentro del T.E.A.

Por otro lado, se interviene sobre la habilidad empática, incluida dentro de los componentes de las habilidades sociales (H.H.S.S de aquí en adelante), fomentando así la capacidad de entender lo que otras personas están sintiendo. De cara a la mejora de la convivencia y el bienestar del alumnado, es necesario trabajar esta habilidad, tanto para el colectivo T.E.A como para el alumnado con desarrollo típico.

Adicionalmente, en la elaboración del plan se ha tenido en cuenta la importancia del trabajo conjunto de la comunidad educativa a la hora de llevar a cabo el proceso inclusivo (Sandoval et al., 2002). Por ello, en este plan se hace partícipe al profesorado y no solo se centra en el alumnado, incluyendo una fase dirigida a reflexionar con el cuerpo docente sobre cómo pueden mejorar las prácticas inclusivas del centro, especialmente con el alumnado N.E.E y con T.E.A.

## 2. Normativa Actual

La normativa reguladora de la educación en nuestro país se entiende bajo tres niveles de concreción: estatal, autonómico y de centro. El presente trabajo se enmarca en un Centro de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P de aquí en adelante) de la Comunidad Autónoma de Madrid (C.A.M de aquí en adelante), en concreto con relación al aula que acoge alumnado con T.E.A. y a la convivencia de este alumnado con el resto en el contexto de la acción orientadora. Por ello, procedo al desarrollo de aquellas leyes relacionadas con dicho marco.

No obstante, antes de introducir la normativa de España, parece oportuno exponer la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (C.D.P.D. de aquí en adelante) (2006), ratificada nuestro país en 2007. La C.D.P.D. recoge a nivel internacional la regulación de los derechos de estas personas, entre los que se encuentran diversos aspectos interesantes para el desarrollo del presente trabajo.

Si bien es un documento muy completo, considero de especial importancia con relación a la intervención que se plantea el artículo 24. En éste se recoge el valor de garantizar la inclusión en el sistema educativo ordinario.

Para ello, son necesarios recursos que faciliten que este alumnado alcance el máximo desarrollo, no solo académico sino también social, con la finalidad de que esté incluido plenamente en el centro. Algunos de estos recursos son el Plan de Acción Tutorial (P.A.T de aquí en adelante) o el Plan de Atención a la Diversidad (P.A.D de aquí en adelante) a través de los cuales se establecen medidas en pro de la inclusión educativa y social en el centro. Este objetivo conforma nuestro marco de actuación.

Otros artículos especialmente interesantes para el desarrollo del programa de actuación son el 19 y el 29, relativos a la participación en la vida cultural y de ocio. De acuerdo con éstos, las personas con discapacidad tienen derecho a participar en todos los espacios y esto formaría

parte de ser incluidos en la sociedad. Por ello, este trabajo interviene mejorar la relación social y la participación del alumnado T.E.A. en el contexto del patio como espacio de ocio.

Para lograrlo es necesario adoptar medidas que sensibilicen a la sociedad sobre estos derechos y se luche por la desaparición de toda discriminación y prejuicios hacia las personas con discapacidad.

## **2.1 Normativa Estatal**

La normativa a nivel de Estado se corresponde al primer nivel de concreción.

Bajo esta normativa están regulados los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (E.O.E.P. de aquí en adelante), en los cuales se inserta el rol de orientador/a que guía el presente trabajo. Para ello, es relevante la Orden EDU/849 (2010), por la cual se regulan la estructura y funcionamiento de estas unidades de orientación, las cuales están compuestas por profesionales que ejercen en los centros la actividad orientadora (de forma itinerante).

De acuerdo con la Orden (2010) anterior estos equipos tienen la función de asesorar y apoyar al sistema educativo en general y, especialmente, se centran en la atención a la diversidad del alumnado. De forma sintetizada establece que los E.O.E.P. realizarán la evaluación psicopedagógica y seguimiento del desarrollo este alumnado.

Adicionalmente, la LOMCE (2013) expone la necesidad de que la comunidad educativa trabaje en pro del desarrollo de todo el estudiantado. Para ello, el alumnado que presenta determinadas dificultades, es decir, alumnado con Necesidades Educativas Especiales (A.C.N.E.E de aquí en adelante), aquel con Dificultades Específicas de Aprendizaje (D.E.A de aquí en adelante), de incorporación tardía, etc., debe obtener una atención y recursos acordes a sus necesidades. Dichos recursos incluyen a un profesional cualificado para responder a estas necesidades (LOE, 2006). Aquí entra en juego el orientadora/a como profesional cuya función es detectar y atender dichas dificultades.

Por todo esto, siguiendo con la ley, el presente trabajo se articula con el fin de garantizar el desarrollo social del alumnado T.E.A y no T.E.A en el contexto escolar.

Aplicado a la etapa en la que se enmarca el programa de intervención -Educación Primaria (E.P. de aquí en adelante)- el Real Decreto 82 (1996) regula el funcionamiento de los C.E.I.P. Según éste, dichos centros, a diferencia de los institutos, no cuentan con un departamento propio dentro del centro, sino que se reciben el rol de orientador a través de los E.O.E.P. En este documento se concreta que los miembros de estos equipos tienen funciones relacionadas con el asesoramiento a tutores y su participación en la comisión de coordinación pedagógica. De esta manera, en el presente trabajo se cuenta con la colaboración de los y las tutoras tanto del aula T.E.A, como de las aulas de referencia.

Se deben tener en cuenta estas funciones, aunque, el Real Decreto 926 (1999) traspasa a las comunidades numerosos servicios que pertenecían previamente a la administración del estado en relación con las enseñanzas no universitarias. Por tanto, bajo este decreto los E.O.E.P, sus funciones y organización dependen de las comunidades autónomas, que serían las encargadas de delimitar sus funciones y competencias.

Por último, se debe destacar que el presente trabajo gira en torno a la mejora de la convivencia y el cese de conductas exclusivas y discriminatorias. Por tanto, es importante atender la normativa estatal relevante para ello, que en este caso consiste en el artículo 124 de la LOMCE (2013), dedicado al Plan de Convivencia (P.C de aquí en adelante). Dicho plan será elaborado por cada centro con el objetivo de que el clima de convivencia entre los diferentes colectivos del centro (familias, alumnado, profesorado...) sea positivo.

## **2.2 Normativa Autonómica**

En el nivel 1 de concreción, correspondiente a la legislación de la Comunidad de Madrid (C.M. de aquí en adelante), se encuentran diferentes leyes que atañan a este T.F.M.

En primer lugar, en la C.A.M existe la Orden 1250 (2000), bajo la cual se regula la sectorización de los E.O.E.P. Bajo esta normativa, el E.O.E.P que corresponde al centro educativo en el que se enmarca el presente trabajo es el de Tetuán Fuencarral, perteneciente a la capital de Madrid.

Además, el centro queda recogido por la Resolución de 7 de abril (2005), al tratarse de un centro preferente para alumnado T.E.A. Esta resolución pretende mejorar la inclusión del alumnado con discapacidad, manteniendo la respuesta adecuada a las altas demandas de recursos que puede presentar. Así, los centros preferentes para este alumnado cuentan con un aula T.E.A., la cual tiene un máximo de cinco alumnos/as y en la que se recibe el apoyo de profesionales especializados en parte del horario escolar. En el resto del horario, estos alumnos se incluirán en su grupo de referencia para un proceso educativo más inclusivo.

Esta inclusión debe extenderse al resto de espacios del centro educativo, como por ejemplo los patios, para garantizar el desarrollo social del alumnado y su derecho a la no discriminación y la igualdad. Por ello, en el patio también se deben tomar medidas para su inclusión.

Con relación al alumnado T.E.A y otros A.C.N.E.E. se observa la importancia del rol orientador. Es por ello por lo que la atención a la diversidad constituye un pilar fundamental de las funciones de los y las orientadoras. La C.M., a través de una Circular de la dirección general de centros docentes relativa al funcionamiento de los departamentos de orientación (2005), destaca la importancia de actuaciones en contra de la discriminación y a favor de la inclusión de toda la diversidad del alumnado.

Estas actuaciones deben ir dirigidas a la promoción del desarrollo educativo, social y personal de todo el alumnado. Adicionalmente, la circular establece como finalidad mejorar la convivencia, a veces mermada para el alumnado diferente, por lo que se debe trabajar alrededor de ella para promocionar la riqueza de la diversidad.

Por otro lado, referente a la etapa de E.P., la C.M. desarrolla el Decreto 89 (2014) en el cual se establecen las características del currículo. En dicho documento se hace referencia a la facilitación del aprendizaje del hábito de convivencia, entre otros, para que el alumnado complete de forma integral su desarrollo personal. Para ello, deben crearse diferentes experiencias de aprendizaje que permitan el progreso del alumnado en la convivencia y demás áreas.

Dicho decreto establece también la competencia social y ciudadana, dentro de la cual se podrían enmarcar objetivos como conocer las normas y valores de convivencia y el aprendizaje para poder actuar en base a ellas, así como conocer y respetar a todas las personas, evitando la discriminación de personas con discapacidad u otras por diferentes motivos. Por tanto, el trabajo alrededor de la convivencia y la inclusión es un derecho de todas las personas regulado bajo leyes autonómicas.

En materia de convivencia, el Decreto 32 (2019), regula este aspecto de los centros educativos. En él se resalta la importancia de ser conscientes del clima de convivencia del centro para evitar problemas en las relaciones. En concreto los y las orientadoras deben facilitar material para trabajar la discriminación y exclusión de determinado alumnado, como es el alumnado con discapacidad.

### **2.3 Normativa de Centro**

Por último, existe normativa interna del propio centro educativo. Éste desarrolla diferentes planes, entre ellos el Plan de Convivencia (P.C. de aquí en adelante). Este documento tiene la finalidad de recoger las actuaciones que se llevan a cabo en el centro para que exista un clima de convivencia positivo, así como para evitar conductas excluyentes o discriminatorias a determinados colectivos.

En este caso, se pueden encontrar alusiones a la convivencia dentro del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C. de aquí en adelante) (Claustro de Centro, 2019). De forma general, el

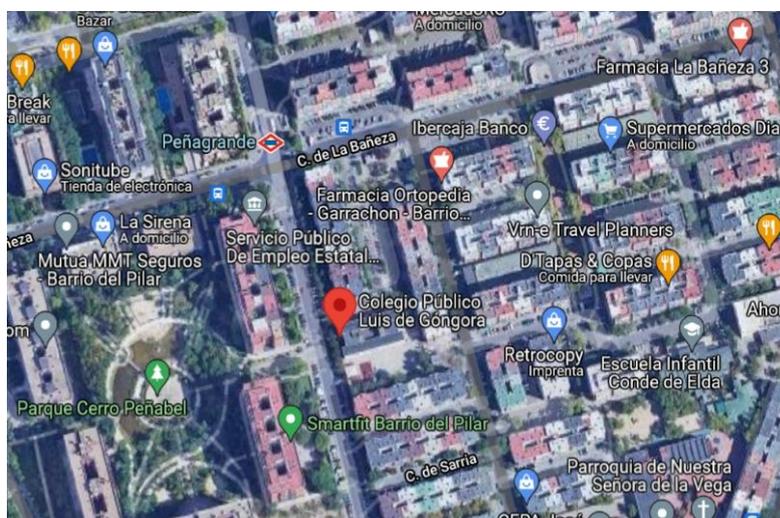
desarrollo de habilidades de convivencia y el fomento del respeto a la diversidad forman parte de los objetivos y misión del centro educativo. Además, se debe realizar un trabajo alrededor de la gestión de conflictos y de la tolerancia y la valoración de la diversidad.

### 3. Centro educativo

El presente trabajo se enmarca en el Centro de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P de aquí en adelante) Luis de Góngora. Dicho centro está ubicado en el norte del área Metropolitana de Madrid, más concretamente en Peñagrande, en el Barrio del Pilar. Esta zona forma parte del Distrito Municipal de Fuencarral-El Pardo (Claustro del centro, 2019).

#### Figura 1

*Ubicación del C.E.I.P Luis de Góngora*



*Nota: recuperado de Google Maps*

#### 3.1 Población

Para contextualizar el centro educativo, se procede en este apartado a la exposición y análisis de datos poblacionales que permiten obtener información de las características que del entorno. Hay que tener en cuenta la descripción del entorno en el que se enmarca el centro educativo, ya que, tal y como defienden Velaz et al. (2015), las personas se desarrollan en diferentes contextos que se encuentran relacionados entre sí. Uno de estos contextos es el barrio y la comunidad.

El distrito de Fuencarral-El Pardo acogía a fecha de 2020 a un total de 250.000 habitantes, de los cuales unos 23.000 son población extranjera; esta población procede mayoritariamente

de América Latina, pero también de países europeos, Asia, África... y componen porcentaje del 9.2%. Siendo el porcentaje del municipio de un 15%, se puede considerar que este distrito no tiene un alto porcentaje de población inmigrante (Ayuntamiento de Madrid, 2020).

Este distrito cuenta con un crecimiento vegetativo de -464, por debajo de la media del municipio de Madrid en su totalidad, ya que éste presenta un crecimiento de -179. Además, el crecimiento de la población del distrito también es negativo, por lo que no es un distrito en crecimiento. A pesar de estos datos, la proporción de la juventud es de un 17% frente al 13% de la ciudad de Madrid. Es decir, es un distrito con una considerable cantidad de población joven, aunque la mortalidad supere la natalidad (Ayuntamiento de Madrid, 2020).

No obstante, es importante a la hora de analizar las características del distrito que, como se puede observar en la figura 2 siguiente, Fuencarral-El Pardo es uno de los distritos más grandes del municipio de Madrid, además de ser uno de los más poblados. Su gran tamaño implica notables diferencias entre sus barrios (El Pardo, Fuentelarreina, Peñagrande, El Pilar, La Paz, Valverde, Mirasierra y El Goloso); por ejemplo, en lo relativo a la población, porcentaje de población extranjera, renta media, etc. (Ayuntamiento de Madrid, 2020).

## **Figura 2**

### *Distribución de los distritos de Madrid*



En lo que respecta a la renta del distrito, en su totalidad es de unos 31.000 euros brutos. Esta renta está por debajo de la media del municipio de Madrid, que se acerca a los 40.000 euros brutos (Agencia Tributaria, 2021).

La tasa de paro registrada es de alrededor del 7%, siendo notable la diferencia entre distritos como el que nos ocupa (Peña grande, Barrio del Pilar), en el cual se encuentra en un 8% y otros como Mirasierra o el Goloso en los que no alcanza el 5%. Si bien en la globalidad del distrito es una tasa de paro media, está por debajo de la media del municipio, que se encuentra en un 9.5% (Ayuntamiento de Madrid, 2020).

Este distrito tiene una gran cantidad de personas activas laboralmente hablando. El sector laboral mayoritario es el sector servicios, en el que se emplea en torno a un 90% de la población, es el sector servicios. Las actividades profesionales, científicas y técnicas, el comercio, tanto al por mayor como al por menor, la reparación de vehículos y el sector de información y comunicaciones son los ámbitos de empleo a los que más se dedican los y las habitantes de Fuencarral-El Pardo.

Las actividades del sector primario y la industria extractiva son casi inexistentes en el caso de este distrito, por lo que forman los sectores minoritarios del distrito. Adicionalmente, el porcentaje de personas dedicadas a la construcción es de un 0.3%, cercano a la proporción del municipio de Madrid (0.2%). Especialmente en el nivel de actividades profesionales, científicas y técnicas se puede observar una diferencia con los distritos sur de Madrid, los cuales tienen muy pocos empleados en este sector en comparación con este distrito (Ayuntamiento de Madrid, 2020).

Por tanto, teniendo todos los datos anteriores en cuenta, se puede concluir que, si bien el barrio concreto en el que se encuentra el centro (Barrio del Pilar, Peña grande) se formó por habitantes de nivel económico y cultural bajo (Claustro del Centro, 2019), actualmente encontramos un nivel socioeconómico medio en distrito, aunque, de forma general por debajo

de la media del municipio. Aunque no es un distrito que, según los datos, tenga muchas vulnerabilidades, es importante tener en cuenta a aquellas dificultades que pueden tener los sectores de la población más vulnerables que se encuentran en el barrio, como pueden ser personas migrantes y aquellas con una renta económica baja.

### **3.2 Comunidad**

Una vez descrita la población en la que se enmarca el barrio en el que se encuentra el centro, es importante completar su contextualización con la exposición de la comunidad, los servicios que esta ofrece, etc., ya que éstos configuran también un contexto de desarrollo para el alumnado del centro. Además, es importante que el centro colabore con la comunidad, además de con la familia, para aprovechar al máximo los recursos y oportunidades de enriquecimiento para el desarrollo y el aprendizaje del alumnado.

Según el P.E.C (Claustro del Centro, 2019), el barrio está conformado principalmente por el sector urbano, es decir, viviendas y comercios. Sin embargo, se pueden encontrar también diversos servicios públicos.

De entre estos servicios hay organismos institucionales como la Junta Municipal y, de especial importancia para la colaboración con el centro y, en concreto con el Departamento de Orientación (D.O de aquí en adelante), dos centros de Servicios Sociales.

En lo que respecta al ámbito sanitario, el centro tiene cerca dos hospitales, tres ambulatorios y un centro de salud infanto-juvenil, el cual puede ser de especial importancia a la hora de coordinar actuaciones para el alumnado del centro.

En el ámbito cultural el distrito cuenta un centro cívico-cultural, diversas bibliotecas y asociaciones, tanto de vecinos como de entidades privadas, así como parroquias.

En lo referente al ámbito del ocio y tiempo libre hay dos polideportivos municipales y un centro comercial. Las zonas verdes se componen de tres parques importantes y grandes. Por último, además del C.E.I.P Luis de Góngora hay otros centros educativos públicos; en concreto

la zona cuenta con tres Institutos de Educación Secundaria (I.E.S de aquí en adelante) y dos Escuelas Infantiles.

Es importante que el D.O establezca comunicación y colaboración con todas estas entidades, puesto que forma parte de una de sus funciones, además de colaborar con la familia y el resto de los contextos de desarrollo del estudiantado. Las anteriores instituciones ofrecen servicios que complementen al centro, por lo que se pueden planificar intervenciones conjuntas que permitan dotar de coherencia al proceso de crecimiento del alumnado, así como en las actuaciones de la familia.

### **3.3 Centro Educativo**

Habiendo explicado el entorno del barrio en el que se encuentra, procedo a describir ahora las características del propio centro educativo, apoyado en el documento del P.E.C. (Claustro de Centro, 2019).

El C.E.I.P Luis de Góngora se funda en 1965. Si bien las instalaciones se mantienen, en el año 2010 se amplían y remodelan. Actualmente está formado por un edificio y dos patios, uno dedicado a Educación Infantil y otro a Educación Primaria. El edificio tiene cinco plantas. Como espacios destacables para la actuación del D.O, el centro cuenta con un aula de Pedagogía Terapéutica (P.T de aquí en adelante) y un aula de Audición y Lenguaje, así como un despacho para Orientación. También tiene aula de Educación Compensatoria y enfermería.

En lo que respecta los y las trabajadoras, el centro está compuesto por el personal docente, formado por: junta directiva, cuatro profesores/as de E.P, un profesor/a de música, dos especialistas en Educación Física (E.F de aquí en adelante), tres especialistas de inglés, una P.T, una A.L compartida, 1 profesora de Educación Compensatoria compartida y una maestra de religión católica (a media jornada). También hay personal no docente, formado por: la orientadora y la Profesional Técnico de Servicios de a la Comunidad (P.T.S.C de aquí en

adelante) (ambas asisten solo algunos días al centro), una enfermera, dos conserjes y personal de vigilancia, comedor y servicios extraescolares.

Para el presente trabajo y para el centro tiene especial relevancia el aula T.E.A Arcoíris. Esta aula está dedicada alumnado con Trastorno del Espectro Autista (T.E.A de aquí en adelante) y reúne las características necesarias para el trabajo con este colectivo. Esta aula cuenta con un maestro P.T. y un Técnico de Integración Social (T.I.S de aquí en adelante). En esta aula tiene participación la orientadora, que asiste dos días por semana, pues pertenece al Equipo de Orientación de Fuencarral-El Pardo.

El alumnado del centro es diverso y heterogéneo en cuanto a origen y nacionalidad, así como en las necesidades educativas que presentan.

En lo que respecta a la identidad del centro, el P.E.C expone las actitudes y valores que la definen. En primer lugar, el centro otorga especial importancia a desarrollar habilidades que favorezcan la convivencia y el establecimiento de relaciones sanas entre el alumnado. En segundo lugar, se pretende potenciar valores como la igualdad, los cuidados hacia los demás, la generosidad, la solidaridad, etc. Por último, forma parte de la identidad del centro el fomentar el desarrollo del juicio crítico del alumnado, así como de una autoestima positiva.

En coherencia con esta identidad y estas metas, el centro pretende desarrollar hábitos y conductas en el alumnado como saber escuchar, disculparse, tomar decisiones, ser deportivos, etc.

#### 4. Plan de actuación específico

Este plan de actuación se inserta como una medida de mejora de la convivencia en el marco de la reivindicación y puesta en práctica del derecho de inclusión de las personas con discapacidad.

Mediante el trabajo de la competencia curricular social y ciudadana se pretende mejorar la convivencia del alumnado promocionando las H.H.S.S. y el respeto hacia todo el alumnado, ya que uno de sus objetivos es conocer, comprender y respetar el hecho de que cada persona es diferente y trabajar por la no discriminación de las personas con discapacidad (Real Decreto 126/2014).

Las H.H.S.S. serían aquellas conductas que permiten generar relaciones con los demás, como la inteligencia emocional, la empatía, etc. (Roca, 2007). El alumnado dentro del espectro autista, por las características del propio trastorno, presenta un déficit en la interacción social. Tiene dificultades para desarrollar relaciones con pares, en la reciprocidad socioemocional (Stichter et al. 2012) y, particularmente, a la hora del correcto funcionamiento de la teoría de la mente. Ésta permite comprender las propias conductas y las de los demás (Beeger et al., 2011).

Por tanto, un ámbito de especial interés para la intervención educativa con estas personas y para este T.F.M., es la muestra de empatía (Hoffman et al., 2016). La empatía constituye una reacción emocional que se produce parecida o idéntica a la de la otra persona; es decir, supone una emoción que permite adoptar otra perspectiva y entender o ponerse en el lugar del otro/a (Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006).

Si bien para lograr un mejor desarrollo académico y social, el fomento de esta habilidad es importante para el alumnado T.E.A., también lo es para el resto del alumnado y el profesorado. Al plantear programas que intervienen en el entorno del alumnado T.E.A, es decir, involucrando a compañeros/as y docentes, el beneficio es mayor que cuando se trabaja

exclusivamente con este alumnado (de Francisco, 2016). En definitiva, se considera ventajoso y útil fomentar la empatía en toda la comunidad educativa.

Como ya se ha explicado, el desarrollo de la empatía aumenta la tolerancia y la comprensión hacia el resto de las personas (Hernández, 2012) y permite detectar sus necesidades (Richaud y Mesurado, 2016), por lo que esto puede desembocar en una mejor atención a las necesidades de las personas con T.E.A. y, como consecuencia, una mejora del proceso de inclusión.

Tal y como se ha expuesto en la introducción, para que la inclusión sea plena y se garantice el desarrollo de todo el alumnado, es importante que todos los espacios sean atendidos de forma que se asegure la participación de todos/as en ellos. En concreto el entorno del patio conforma un contexto de especial interés para el desarrollo social. El patio supone un entorno caracterizado por poca o ninguna estructuración y bastante ruido (D'Angelo, 2017), lo que puede suponer un contexto complicado para el alumnado T.E.A.

Estas personas a menudo muestran hipersensibilidad hacia el ruido y necesitan un entorno estructurado para desenvolverse adecuadamente. Normalmente, cuando no existe estructuración ni mediación de compañeros/as, este alumnado tiende al juego individual, y de forma estereotipada (García-Gómez, Gil y Ambrosio, 2020). Entendiendo el juego como una actividad primordial para el desarrollo de las personas (García-Gómez, Gil y Ambrosio, 2020), esto supone una dificultad para que éste se produzca de forma satisfactoria. Además, jugar puede ser una herramienta de gran utilidad para el fomento de H.H.S.S. (Gallego, 2012), como la empatía.

Por todo lo expuesto, su participación en el contexto del patio se torna complicada. Para solventar esta dificultad existen diferentes propuestas que incluyen, entre otras actuaciones, la estructuración del patio y la mediación de adultos y/o compañeros/as como medidas efectivas (García-Gómez, Gil y Ambrosio, 2020) fomentando, al tiempo el respeto a la diversidad

(Wolfberg et al., 2014) y garantizando que el alumnado T.E.A disfruta de todos los espacios, cumpliendo así con su derecho a la participación.

Por todo esto y vinculado a mi T.F.G. (Moreno-Manzanaro, 2020), se diseña un plan de intervención que aborda la mejora de la capacidad empática y de las relaciones sociales entre el alumnado T.E.A y no T.E.A en el contexto del patio que procedo a presentar.

#### **4.1 Objetivos**

El trabajo que se presenta parte de una demanda del centro al detectar una situación de exclusión de los dos alumnos de E.P. del aula T.E.A. Se redacta con el objetivo general de mejorar las relaciones entre el alumnado del aula T.E.A y el alumnado de la clase de referencia en el 2º curso de E.P., así como garantizar la participación del conjunto del alumnado en todo el espacio educativo. Adicionalmente se incluye como requisito formar y sensibilizar al profesorado sobre las necesidades y derechos del colectivo de personas con discapacidad. Esto conllevaría una mejora del clima de convivencia del centro, así como la inclusión social y educativa del alumnado T.E.A., generalmente aislado de sus compañeros y compañeras. Todo esto se trabaja en el marco de la competencia social y ciudadana establecida en el currículo de E.P.

Además, el programa tiene el objetivo de sensibilizar al profesorado sobre la importancia de que el alumnado T.E.A., a pesar de asistir al aula especializada, desarrolla relaciones con el alumnado de su aula de referencia, pues la finalidad del formato de centro preferente es fomentar esta inclusión.

Para conseguir estos objetivos generales se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Mejorar la capacidad empática de todo el alumnado, centrada en la empatía hacia las con personas T.E.A.
- Fomentar interacción en el espacio del patio entre el alumnado T.E.A. y no T.E.A.

- Contribuir a la mejora de las relaciones entre el alumnado T.E.A y no T.E.A, revirtiendo así la situación de exclusión identificada por el centro.
- Dotar de estrategias y herramientas al profesorado para poner en práctica el proceso inclusivo en lo que respecta al alumnado T.E.A. para el logro del completo desarrollo personal y social de todo el alumnado.

## **4.2 Diseño de la Intervención**

Como se ha mencionado, el plan se diseña como continuación del proyecto de intervención presentado como culminación de mis estudios de grado (Moreno-Manzanaro, 2020).

### **4.2.1 Método**

El plan está enmarcado como parte de la actividad tutorial y en las medidas planteadas en el P.A.T. Dicho plan se elabora en torno al objetivo de mejorar la convivencia escolar y resolver pacíficamente conflictos. Junto con el P.A.D recoge medidas para la atención a la diversidad y la inclusión de todo el alumnado (Tortosa, 2012). Al ser un centro preferente, es susceptible de presentar este conflicto en todas las clases en las cuales haya un alumno/a del aula T.E.A. Por ello, el introducir el programa de actuación a través del P.A.T permite su incorporación en diferentes cursos y, de esta manera, el trabajo alrededor de esta problemática se aborda de forma vertical en el centro.

La metodología en la que está basado en el plan de actuación es en el aprendizaje experiencial. Este modelo deriva de la concepción constructivista, según la cual es sujeto aprende tomando un rol activo en el proceso que facilita tanto la comprensión, como la interiorización de los aprendizajes (Bath, 2010).

Este tipo de aprendizaje se utiliza para conectar la teoría y la práctica de una forma eficaz. Esto es, se establece un ciclo de acción-reflexión que dota de sentido al aprendizaje, de forma que es más fácil asimilarlo (Bath, 2010). De esta manera el alumnado se involucra de forma

directa y participa de su propio aprendizaje; es decir, se le atribuye un papel activo. Además, con la reflexión acerca de la experiencia se facilita que se dé el proceso de aprendizaje. Así, en primer lugar, se realiza una experiencia alrededor del objeto de aprendizaje, es decir, se “vive”. En segundo lugar, se reflexiona acerca de dicha experiencia (Romero, 2010).

Dentro de este modelo, hay diferentes formas de aprendizaje o metodologías. En lo que refiere al presente trabajo, se utiliza el aprendizaje cooperativo. Esta metodología permite que los y las alumnas aprendan a través de su interacción, fomentando así no solo la motivación por el aprendizaje, sino las relaciones positivas entre ellos/as (Lamoneda et al., 2020).

**4.2.1.1 Participantes.** En función de las fases en las que se divide el plan, intervienen diferentes agentes.

La 1º fase va dirigida al cuerpo docente, con especial atención a tutores y tutoras de los dos cursos de 2º. Esta fase está impartida, principalmente por la orientadora, con la finalidad de que el profesorado adquiera la formación necesaria y sea capaz de participar en la 2º fase o, llegado el caso, en un programa de similares características y objetivos. Por tanto, los participantes serían profesorado y orientadora.

La 2º fase se centra en el alumnado al que va dirigido el plan, perteneciente a las dos clases de 2º de E.P., puesto que acogen a los dos alumnos T.E.A. de E.P. en situación de exclusión en el aula y en el patio. En este caso, también participa la orientadora, pero disminuye su actuación para que las tutoras de 2º y el aula T.E.A., así como la Técnico de Integración Social (T.I.S. de aquí en adelante) impartan la mayor parte del programa.

La orientadora también ésta será la encargada de aplicar la 3º fase de evaluación.

**4.2.1.2 Materiales.** Para poner en práctica el plan se necesitan, además de los recursos humanos desarrollados en el apartado anterior, recursos de tipo material para llevar a cabo las sesiones. Los materiales requeridos se agrupan en función de su naturaleza y son los siguientes:

- Fungibles: tizas, folios, bolígrafos, lápices, pinturas de colores, cartulinas.

- No fungibles: pizarra, altavoz, pelotas (de vóley, de golf, de gomaespuma...), pañuelo, cuerdas, puzles, “, tablero de parchís y oca, tablero de damas, los juegos “Tres en Raya”, “Quién es Quien”, Twister” y “Hunde la flota”, cuaderno de pictogramas, colchonetas, palos de hockey, palos de golf, juego de petanca, mesas, sillas, altavoz.
- Digitales: proyector, ordenador, Tablet o dispositivos electrónicos con acceso a internet.
- Espacios y aulas: aulas con sillas y mesas y patio.

Estos son los materiales que se necesitan para el desarrollo del plan tal y como está planteado, sin embargo, a estos materiales se les debe añadir los que sean elegidos por el alumnado para desarrollar los rincones del patio según sus intereses.

#### ***4.2.2 Procedimiento y elaboración del programa***

El plan de actuación se compone de tres fases y una duración aproximada de 6 meses (ver cronograma en anexo I).

En primer lugar, una fase inicial enfocada a concienciar, formar y sensibilizar al profesorado de la importancia de que el alumnado T.E.A. esté incluido y aceptado socialmente en su grupo de referencia, es decir, con su grupo de clase. Esta primera fase consta de 2 sesiones en las que se trabaja con el objetivo de sensibilizar acerca de la situación de exclusión que viven estos alumnos y la necesidad de que cambie, así como del papel que pueden tener como docentes en dicho cambio.

En segundo lugar, hay una fase dirigida al alumnado. Esta fase se compone de dos etapas. En primer lugar, una serie de actividades para mejorar la habilidad empática del alumnado y, en segundo lugar, actividades para la mejora de las relaciones y el fomento de la participación del alumnado T.E.A. en el contexto del patio. Esta fase consta en total de 7 sesiones y todas se realizan con todo el alumnado de las aulas, no solo con el alumnado del aula T.E.A en dicha aula.

Por último, hay una fase de evaluación. Se divide en dos etapas, la previa a la implementación del plan (en el mes de enero, antes de realizar la primera sesión) y la posterior. Dichas etapas permiten observar si se ha producido los cambios buscados con el programa. Para evaluar correctamente todo el proceso, se utilizan diferentes procedimientos con cada fase, es decir, determinadas herramientas para el profesorado y diferentes para el alumnado. Éstos se encuentran detallados en el apartado de evaluación.

**4.2.2.1 Actividades.** Las actividades propuestas para la primera fase tienen la finalidad de concienciar al profesorado acerca de la inclusión y reafirmar la importancia de su papel en el proceso inclusivo. En el caso de la segunda fase, las actividades que se proponen buscan mejorar las relaciones entre el alumnado T.E.A. y no T.E.A, así como la participación de los primeros en el patio y la capacidad empática de ambos, ya que ésta contribuirá a esta mejora de los vínculos que establezcan. Se llevarán a cabo en las sesiones de tutoría y en el horario de patio.

Están basadas en Moreno-Manzanaro (2020), que a su vez se sustenta en Mónaco, de la Barrera y Montoya-Castilla (2017), de Francisco (2016), Gallego (2012) y Muñoz y Ruiz (2017). Procedo a incluir un cuadro resumen de las mismas, ya que puede consultarse su desarrollo completo en el anexo V.

**Tabla 1**

*Tabla resumen de las actividades de la intervención*

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>FASE</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
1. El alumnado T.E.A; necesidades y fortalezas	1 <sup>a</sup>	Exponer las características que presenta este alumnado y concienciar acerca de las necesidades que pueden presentar, así como sus fortalezas para mejorar su inclusión.	Lluvia de ideas. Reflexión. Exposición de la situación del alumnado T.E.A. Reflexión acerca de prácticas inclusivas.
2. Actuar contra la exclusión: nuestro deber.	1 <sup>a</sup>	Sensibilizar sobre de la exclusión que sufren estos alumnos y de la importancia de terminar con esta situación.	Explicación de artículos de la C.D.P.D. Reflexión. Proyección de “El sueño de Luis”. Reflexión.
3. Todas las personas somos iguales, todas somos diferentes.	2 <sup>a</sup>	Valorar la diversidad del resto del alumnado y eliminar prejuicios o ideas negativas de las personas “diferentes”, como pueden ser el alumnado T.E.A.	Lluvia de ideas Reflexión sobre la igualdad de derechos. Proyección de “Pablo”. Reflexión. Dibujo sobre lo aprendido.

4. Conocemos las emociones	2 <sup>a</sup> Fomentar el reconocimiento de emociones en el alumnado.	Explicación de las emociones. Proyección de “Monstruos S.A.”. Juego Kahoot de identificación de emociones.
5. Promoviendo la empatía.	2 <sup>a</sup> entender qué es la empatía y fomentar su desarrollo en el alumnado.	Proyección de “Mis Zapatos”. Reflexión. Actividad rol-playing. Reflexión.
6. Creando un nuevo patio para todos y todas.	2 <sup>a</sup> Desarrollar un entorno más adecuado para la inclusión del alumnado T.E.A. mediante el establecimiento de rincones en el patio.	Reflexión. Elección de rincones.
7. ¡Presentamos el nuevo patio!	2 <sup>a</sup> exponer la nueva estructura del patio a todo el centro.	Recorrido por los rincones del patio y explicación de los mismos.
8. Confío en ti, confías en mí.	2 <sup>a</sup> Fomentar la cohesión del alumnado que participa en los rincones del patio.	Juegos y dinámicas de cohesión.
9. ¡Jugamos en conjunto!	2 <sup>a</sup> Generar una dinámica inclusiva en el patio y garantizar que el alumnado T.E.A. está compartiendo el espacio y el juego con otro alumnado en dicho escenario.	Puesta en práctica del juego por rincones en el patio.

### **4.2.3 Evaluación**

La evaluación del presente plan de intervención tiene el objetivo de valorar si se han cumplido los objetivos para los cuales ha sido diseñado. Por ello, se evalúan de forma diferente cada uno de los objetivos específicos planteados.

En lo que respecta al alumnado se han establecido diferentes objetivos. En primer lugar, mejorar la capacidad empática. Para evaluar si ha habido un aumento de la empatía en el alumnado se aplica una escala de empatía basada en la planteada en el estudio de Alvarado (2011) (ver anexo II). La escala la deben contestar los y las alumnas tanto antes como después de la intervención, es decir, se aplica de forma pre-post, con el objetivo de valorar cambios en sus respuestas que muestren una modificación en su conducta empática. La corrección es cualitativa, valorando las respuestas que ha proporcionado cada uno de los alumnos/as.

En segundo lugar, mediante el plan se pretende fomentar la participación del alumnado T.E.A en el entorno del patio, aumentando el juego y la interacción con sus iguales. Para evaluar si esto se produce es útil la herramienta de la observación. Para la aplicación de la observación se utiliza una lista de cotejo (ver anexo III).

Se lleva a cabo en el contexto del patio en dos etapas. En primer lugar, durante dos semanas en el mes de enero, antes de la puesta en práctica del programa. Tras la intervención se procede de nuevo a la observación con el fin de valorar si hay cambios. En esta etapa se llevará a cabo de forma semanal durante el mes posterior a la intervención. De esta manera se puede ver si los cambios se han consolidado.

En tercer lugar, se evalúan las relaciones entre el alumnado T.E.A y no T.E.A. Para ello se realiza un sociograma de forma pre-post a la aplicación del programa, de forma que se observa el estado de las relaciones de forma previa a la implementación y después. Mediante esta herramienta se puede observar el estado de las relaciones del grupo y si el alumnado T.E.A es

aceptado y está integrado en el aula. Es decir, se utiliza para observar si el alumnado deja de estar excluido.

Para ello se utiliza el programa “Socioescuela”, una herramienta informática que parte de una página web. A través de ella el tutor proporciona una clave al alumnado y éste responde a unas preguntas que darán lugar a un sociograma de sus relaciones mediante las respuestas que proporcionen.

Por último, en lo relativo a la sensibilización del profesorado acerca de la importancia de la inclusión, se llevará a cabo un grupo de discusión. Gracias al uso de esta herramienta se puede valorar si se han producido cambios en las ideas sobre el desarrollo de este alumnado y de la importancia de que esté incluido. Para ello se ha elaborado un guion de preguntas que guíen el grupo (ver anexo IV). Dicho guion se basa en la adaptación del documento de “Index for Inclusion” del Centro de Profesorado de Alcalá Guadaíra (2006).

## 5. Reflexión personal

El rol del orientador/a se enmarca en el trabajo por la mejora del proceso educativo del conjunto del alumnado. Es decir, todo el estudiantado debe tener garantizado el máximo desarrollo en función de sus capacidades y habilidades. Para ello, como orientadora es mi función determinar actuaciones que aseguren que el alumnado con N.E.E o discapacidad disponga de las condiciones que posibiliten su desarrollo académico y social en conjunto con el resto de sus compañeros/as.

Entendiendo la importancia de que se cumplan los derechos de las personas con discapacidad, las actuaciones que se proponen deben ir dirigidas a garantizar la inclusión de este alumnado en el centro y, en la medida de lo posible, en la comunidad. Con esta idea se desarrollan los centros preferentes, los cuales incluyen personas con discapacidad en centros ordinarios para fomentar la normalización de dicha condición y la inclusión.

Para llevar a cabo este proceso inclusivo, se deben observar, analizar y modificar en lo necesario todos los aspectos de un centro, puesto que el alumnado con discapacidad debe participar en todos sus espacios. En el caso del presente trabajo, el centro es preferente T.E.A.

Dadas las características de las personas con T.E.A., el trabajo se centra en resolver una problemática característica de estas personas: la relación social. Si bien este aspecto se puede trabajar de muchas formas, el programa se centra en el fomento de la empatía y de la participación en el patio, ya que, de acuerdo con la literatura científica son dos aspectos en los que tanto personas con T.E.A como personas sin T.E.A tienen deficiencias y, si se trabajan, mejoran las relaciones.

El programa se articula en torno al objetivo de mejorar las relaciones entre el alumnado T.E.A. y no T.E.A. de un colegio preferente; teniendo en cuenta toda esta reflexión, se puede considerar que la intervención responde y tiene posibilidades de cumplir con el mismo.

Sin embargo, se pueden encontrar algunas limitaciones. En primer lugar, la intervención no incluye a toda la comunidad educativa. Si las personas con discapacidad tienen el derecho a participar de toda la sociedad, la escuela, como agente de cambio social, también debería fomentar esta participación. En cambio, la intervención planteada solo atiende a profesorado y alumnado, sin contar con familias u otros agentes de la comunidad.

Si bien es cierto que es complicado articular una intervención incluyendo a toda la comunidad, sería importante como futuras líneas de actuación diseñar una intervención que actúe en la concienciación y sensibilización de familias u otros agentes.

Otra limitación es el trabajo exclusivo en las clases que tienen alumnado escolarizado en el aula T.E.A. Para solventar esta limitación, este programa se enmarca en el P.A.T., lo que facilita que se aplique también en otras clases, trabajando así de forma transversal en todo el centro.

A pesar de las limitaciones que aquí se presentan, el trabajo es coherente con los objetivos, no solo con los del programa, sino los generales de la propia elaboración del T.F.M.

El proceso reflexivo que requiere la elaboración de un trabajo como este me ha permitido elaborar los aprendizajes y conectarlos con la práctica del día a día de un centro educativo, pues al final lo importante es la actuación orientadora que ejecutaré en un futuro. Por ello, me ha permitido cumplir el objetivo de integrar los aprendizajes adquiridos en la formación anterior a su redacción, así como, continuar en el proceso de aprendizaje, reflexión y propuesta de actuación en base a mi anterior T.F.G.

Por último, es relevante destacar que el trabajo supone una medida inclusiva tangible en un centro educativo, en concreto en favor de la convivencia y del desarrollo de la competencia social y ciudadana. Estos dos aspectos son, usualmente, poco atendidos en los centros educativos. Sin embargo, son fundamentales, tanto para el completo desarrollo del alumnado, como para el correcto funcionamiento del centro y del proceso educativo que éste ofrece.

Por ello he desarrollado una intervención que ataje ambas cuestiones. Esto me ha permitido consolidar lo aprendido de las funciones de un orientador/a, quienes deben asegurar que se atienden todos los aspectos del desarrollo de los menores. Adicionalmente, con este proceso de elaboración he afianzado la idea previa de la importancia del proceso inclusivo en las actuaciones que se proponen desde orientación y de colaborar con el profesorado.

Por todo ello, el proceso de elaboración ha sido satisfactorio para mi aprendizaje y muy enriquecedor.

## 6. Aserciones finales

- La inclusión educativa y social es un derecho de las personas con discapacidad.
- Se deben garantizar apoyos y eliminar barreras que dificulten dicha inclusión.
- La participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad es un derecho.
- Pertenece al rol orientador y al cuerpo docente determinar y atender las necesidades del alumnado.
- Para progresar en el proceso de inclusión es necesario articular actuaciones que involucren a toda la comunidad educativa, no solo al alumnado.
- Los centros preferentes pretenden mejorar la inclusión del alumnado con discapacidad.
- A partir de la competencia curricular social y ciudadana se deben trabajar las H.H.S.S. y el respeto a la diversidad.
- La empatía es una capacidad dentro de las H.H.S.S fundamental para una interacción social basada en la aceptación y la comprensión del resto.
- Es fundamental trabajar el hábito de la convivencia para asegurar el desarrollo íntegro del alumnado.
- El trabajo por un clima de convivencia sano conlleva actuaciones para evitar la discriminación y exclusión de determinado alumnado, así como para valorar la diversidad.
- El patio es un espacio fundamental de relación social.
- Las personas con T.E.A presentan dificultades en comunicación y en la relación social.
- El contexto del patio es un reto para las personas que presentan T.E.A.
- La metodología experiencial permite desarrollar los aprendizajes objetivos eficazmente.

### Referencias bibliográficas

- Agencia Tributaria (26 de septiembre, 2021). *Madrid - Renta por municipios: datos y estadísticas de la Agencia Tributaria*. Epdata. <https://www.epdata.es/datos/renta-municipios-datos-estadisticas-agencia-tributaria/201/madrid/4245>.
- Alvarado, K. (2011). Adaptación de la escala de empatía de Bryant, B. (1982) para niños, niñas y adolescentes en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-13.
- American Psychiatric Association (2013). Manual diagnóstico y estadística de trastornos mentales (5° ed.). Panamericana.
- Ayuntamiento de Madrid (26 de noviembre, 2020). *Distritos en cifras*. Portal Web del Ayuntamiento de Madrid. <https://cutt.ly/IITNmbY>.
- Begeer, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., Kat, K., Hoddenbach, E., y Boer, F. (2011). Theory of mind training in children with autism: A randomized controlled trial. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(8), 997-1006. doi: 10.1007/s10803-010-1121-9
- Bhat, D. (2010). *Aprendizaje experiencial: una guía para educadores*. Instituto Regional de Educación.
- Centro de Profesorado Alcalá de Guadaíra (2006). *Guía para la autoevaluación de la práctica inclusiva en la escuela*.
- Claustro de Centro: C.E.I.P Luis de Góngora (2019). *Proyecto Educativo de Centro*. Madrid.
- D'Angelo, L. (2017). Proyecto patios divertidos. Programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. *Educación en contexto*, 3(0), 181-210.

- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, (46), 17-24. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2007.17-24>
- Echeita, G. y Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En Martín y Mauri (Coords). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 11-27). Graó.
- De Francisco, N. (2016). *Aprendo en el recreo: una guía para desarrollar habilidades sociales en alumnos con TEA en el entorno educativo*. Autismo Sevilla. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11181/5035>.
- Gallego, M. M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. INICO.
- García-Gómez, A., Gil, L. y Ambrosio, M. (2020). Intervenciones para mejorar el juego de los niños con autismo en el patio de recreo. *Estudios sobre educación* (38), 253-278. DOI: 10.15581/004.38.253-278.
- Hernández, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54.
- Hernández, J.M. (2017). *Acoso escolar y Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía de actuación para profesorado y familias*. Confederación Autismo España.
- Hofmann, S. G., Doan, S. N., Sprung, M., Wilson, A., Ebesutani, C., Andrews, L. A., Curtiss, J. y Harris, P. L. (2016). Training children's theory-of-mind: A meta-analysis of controlled studies. *Cognition*, 150, 200-212.
- Lamoneda, J., González-Víllora, S., Fernández-Río, J., Junta de Andalucía, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Oviedo (2020). Hibridando el Aprendizaje Cooperativo, la Educación Aventura y la Gamificación a través de la carrera de orientación. *Retos*, (38), 754-760.

- Mónaco, E., de la Barrera, U. y Montoya-Castilla, I (2017). Desarrollo de un programa de intervención para mejorar las competencias emocionales, el afecto positivo y la empatía en la adolescencia. *Calidad de vida y salud*, 10(1), 41-56.
- Moreno-Manzanaro, A. (2020). *Diseño de un programa de intervención en el contexto de PAT y patios, dirigido a alumnado y profesorado de 1º de educación primaria: hacia la mejora de la habilidad empática y las relaciones sociales entre el alumnado con y sin TEA* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Autónoma de Madrid].
- Muñoz, M y Ruiz, S. (2017). *¡Yo también juego! ¿TEApuntas?. Guía para el juego dirigido en centro educativo*. Asociación Autismo Córdoba.
- Repetto, E. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Vol. I. Marco conceptual y metodológico*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Richaud, M. C., y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción psicológica*, 13(2), 31-42. Doi: <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>
- Roca, E. (2007). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. ACDE.
- Rodríguez-Medina, J., Rodríguez-Navarro, H., Arias, V., Arias, B. y Anguera, M. T. (2018). Non-reciprocal friendships in a school-age boy with autism: the ties that build?. *Journal of autism and developmental disorders*, 48 (9), 2980-2994.
- Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 8 (10), 89-102.

- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006) Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271, DOI: 10.1174/021347406778538230.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D Giné, C. y Echeita, G. (2002). *Index for inclusion*. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos* (5), 227-238.
- Stitcher, J.P, O'Connor, K.V., Herzog, M.J, Lierheimer, K. y McGhee, S.D. (2012). Social competence intervention for Elementary students with Aspergers syndrome and high functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 42 (3), 354-366. doi 10.1007/s10803-011-1249-2
- Tortosa, M. T. (2012). *Las funciones del profesorado tutor ante la diversidad asociada a discapacidad: conocimiento de las dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo, proceso de actuación, adaptaciones curriculares, respuesta educativa y recursos* [Trabajo académico, Universidad de Alicante].
- Vélaz, C., López, E., Expósito, E. y González, A. (2015). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1271-1290.
- Wolfberg, P., DeWitt, M., Young, G.S. y Nguyen, T. (2014). Integrated Play Groups: Promoting Symbolic Play and Social Engagement with Typical Peers in Children with ASD Across Settings. *Autism Dev Disord*, 45, 830-845. Doi: 10.1007/s10803-014-2245-0.

### Referencias Normativa

- Circular de la Dirección General de Centros Docentes relativa al funcionamiento de los Departamentos de Orientación para el curso 2005/2006 (2005). *Consejería de Educación*. Recuperado de: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/regulacion-orientacion-educativa-necesidades-educativas-especiales>.

Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid (2019).

*B.O.C.M.*, 89, 10-38. Recuperado de: <https://cutt.ly/kITMwYy>.

Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. *B.O.C.M.*, 174, de 25 de julio de 2014. Recuperado de: <https://cutt.ly/1ITMiaK>.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, 17158-17207. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Orden 1250/2000, de 25 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se establece la sectorización de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (2000). *B.O.C.M.*, 5 de junio de 2000.

Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidades de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. *Boletín Oficial del Estado*, 83, *sec I.*, de 6 de abril de 2010, páginas 31332 a 31380. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/o/2010/03/18/edu849>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico en la Educación Primaria (2014). *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014.

Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (1996). *Boletín Oficial del Estado*, 44, de 20 de febrero de 1996, páginas 6061 a 6074. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/01/26/82>.

Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Madrid en materia de enseñanza no universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 149, de 23 de junio de 1999, páginas 23969 a 23972. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/1999/05/28/926>.

Resolución 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales. *B.O.C.M.*, 105, de 4 de mayo de 2005.

Resolución 60/232 de la Asamblea General de la ONU; A/61/611, de 6 de diciembre de 2006

## Anexos

## I

CRONOGRAMA

<b>CRONOGRAMA</b>		<b>1ª FASE</b> Concienciación y sensibilización del profesorado	<b>2ª FASE</b> Desarrollo de empatía y programa de patio	<b>3ª FASE</b> Evaluación
<b>2º TRIMESTRE</b>	Enero	Actividad 1		Observación Aplicación del sociograma
	Febrero	Actividad 2	Actividad 1	Aplicación de la escala de empatía
	Marzo		Actividad 2 Actividad 3	Grupo de discusión
<b>3º TRIMESTRE</b>	Abril		Actividad 4 Actividad 5	
	Mayo		Actividad 6 Actividad 7	Aplicación de la escala de empatía Aplicación del sociograma Observación
	Junio			Observación

## II

CUESTIONARIO DE EMPATÍA

Contesta a estos enunciados en función de lo que sientas más a menudo.

ENUNCIADOS	SÍ	NO	A VECES
Me siento triste al ver a otro niño/a que no encuentra nadie con quien jugar.			
La gente que besa y abraza en público es tonta			
Los niños/as que lloran porque son felices son tontos/as			
Me gusta ver a la gente cuando abre regalos, incluso cuando yo no los recibo.			
Ver a otro niño/a llorar me da ganas de llorar.			
Me enfado cuando veo que se le hace daño a otro niño/a.			
Incluso cuando no sé por qué alguien se está riendo yo me río también.			
Me cuesta entender porque otra persona se enfada.			
Me enfado cuando veo que se hiere a un animal.			
Me siento triste cuando un niño/a está solo/a.			
Algunas canciones me ponen tan triste que me dan ganas de llorar.			
Soy capaz de comerme todas mis chuches, aunque vea a alguien que me mira y quiere que le dé.			
Me enfado cuando veo a un compañero/a de clase castigado por no obedecer.			

### III

#### LISTA DE COTEJO PARA LA OBSERVACIÓN

	ALUMNADO TEA		ALUMNADO DESARROLLO TÍPICO	
	SÍ	NO	SÍ	NO
Juego en pareja				
Juego en grupo				
Juego en solitario				
Interacción con alumnado con TEA				
Interacción con alumnado normotípico				
Interacción con adultos				
Conductas repetitivas				
Aislamiento				

## IV

### GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN

Se proporcionan aquí unas preguntas orientativas para guiar el debate del grupo de discusión y extraer conclusiones acerca del aumento de sensibilización en torno al proceso de inclusión del centro y, en especial, del alumnado con N.E.E, en concreto del alumnado T.E.A. Estas preguntas son orientativas y adaptables en función del desarrollo de la discusión.

- Actualmente, tras la intervención realizada, ¿veis la importancia de que nadie se siente o esté aislado en el centro?
- ¿Habéis aumentado la motivación de las relaciones de apoyo entre el alumnado?
- ¿El alumnado es consciente de que cada alumno/a parte de un punto diferente y que el aprendizaje no se da igual en todos/as?
- ¿El alumnado entiende que hay alumnos/as que tienen más dificultades para seguir las normas o hacer amigos/as y que deben ayudarles?
- Como profesorado, ¿veis el valor de que el estudiantado sea heterogéneo?
- ¿Ha cambiado vuestra forma de entender el patio y lo veis como un espacio educativo donde también debe haber inclusión?
- ¿Habéis notado algún espacio que no se adapte a la discapacidad que presentan los y las alumnas del centro? ¿Lo habéis cambiado?

## V

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES**Fase 1**

**Actividad 1:** *el alumnado T.E.A.; necesidades y fortalezas.*

- Objetivo: exponer las características que presenta este alumnado y concienciar acerca de las necesidades que pueden presentar, así como sus fortalezas para mejorar su inclusión.
- Duración: 50 minutos.
- Materiales: pizarra, tiza, folios, bolígrafos.
- Desarrollo: se comenzará con una lluvia de ideas acerca de cuáles son las características de este alumnado. Tras la lluvia de ideas, se cogerán las ideas principales comentadas, se hará una breve exposición sobre el T.E.A y se reflexionará de forma conjunta en qué necesidad y en que fortalezas puede desatacar este alumnado.

Después, se presentará la situación que hay con el alumnado del aula T.E.A. y se reflexionará acerca de qué se puede hacer para mejorar su inclusión social con los y las compañeras, tanto desde las clases como desde la tutoría.

**Actividad 2:** *actuar contra la exclusión: nuestro deber.*

- Objetivo: sensibilizar sobre de la exclusión que sufren estos alumnos y de la importancia de terminar con esta situación.
- Duración: 50 minutos.
- Materiales: proyector, ordenador, pizarra, tiza.
- Desarrollo: se explican los puntos clave de la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad (artículo 5, 7, 17, 19 y 24). Previo resumen de la orientadora de los aspectos principales se comentará y reflexionará

en torno a si la realidad de las personas con discapacidad, en concreto las personas T.E.A., se corresponde o no y si estos derechos se están respetando en el centro con las actuaciones del profesorado y el alumnado.

Por último, se proyecta el vídeo “El sueño de Luis”, disponible en la plataforma *YouTube*. Al finalizar, se reflexiona sobre el papel del profesorado en la permisividad de que se den estas situaciones, qué hacer para evitarlo, etc.

## **Fase 2**

**Actividad 1:** *todas las personas somos iguales, todas somos diferentes.*

- Objetivo: valorar la diversidad del resto del alumnado y eliminar prejuicios o ideas negativas de las personas “diferentes”, como pueden ser el alumnado T.E.A.
- Duración: 45 minutos (sesión de tutoría).
- Materiales: pizarra, tiza, ordenador, proyector, folios, pinturas de colores.
- Desarrollo: se comenzará con una lluvia de ideas, en primer lugar, sobre qué nos hace iguales a las personas y después sobre qué nos hace diferentes. Tras este ejercicio, se comentará la importancia de entender que cada persona es diferente de las demás por muchos motivos, pero somos iguales en derechos y todos merecemos ser incluidos en la sociedad y tratados por igual.

Tras la reflexión se proyecta un episodio de “Pablo” (disponible en *YouTube*), una serie infantil en la cual el protagonista es un niño que presenta T.E.A. Tras el visionado de este capítulo se comenta como cada personaje tiene unas características diferentes y todos son amigos/as. Para finalizar, el alumnado tendrá que hacer un dibujo sobre lo que han aprendido en la sesión.

**Actividad 2:** *conocemos las emociones.*

- Objetivo: fomentar el reconocimiento de emociones en el alumnado.
- Duración: 45 minutos (sesión de tutoría).

- Materiales: ordenador, proyector, Tablet o dispositivo electrónico para el alumnado para el juego, pictogramas.
- Desarrollo: se explica al alumnado que hay muchas emociones y se presentan las básicas (alegría, tristeza, asco, miedo e ira) y algunas secundarias (tranquilidad, vergüenza, tensión...). La presentación será mediante pictogramas en los que aparezca la expresión facial típica correspondiente a cada emoción. Tras la explicación se proyecta un fragmento de unos 10 minutos de Monstruos S.A. donde aparecen diversas emociones.

Tras el visionado se les presenta un “Kahoot” en el cual aparecen preguntas de las escenas ya visualizadas en el fragmento de vídeo y el alumnado debe reconocer cuál es la emoción que siente cada personaje en el momento que se pregunta. La emoción debe ir en imagen para facilitar la participación del alumnado T.E.A.

**Actividad 3:** *promoviendo la empatía.*

- Objetivo: entender qué es la empatía y fomentar su desarrollo en el alumnado.
- Duración: 45 minutos (sesión de tutoría).
- Materiales: ordenador, proyector, tarjetas con situaciones a representar, cuaderno de pictogramas.
- Desarrollo: visionado del cortometraje “Mis zapatos” (disponible en la plataforma de *YouTube*). Dicho cortometraje se utilizará para reflexionar acerca de la importancia de comprender la situación y empatizar con el protagonista. Se explicará el concepto de empatía y se llevará a cabo una actividad de rol-playing: “Cambio de zapatos”. Por grupos, se exponen varias situaciones y el alumnado debe representarlas, ayudados por los pictogramas. El resto del alumnado debe decir cómo creen que se han sentido y, al finalizar, cada alumno/a que representa debe decir cómo se ha sentido él representando a su personaje. De esta manera se

reflexiona acerca de lo que vemos y lo que se siente y la escucha activa de los sentimientos de los demás.

**Actividad 4:** *creando un nuevo patio para todos y todas: los rincones.*

- Objetivo: desarrollar un entorno más adecuado para la inclusión del alumnado T.E.A. mediante el establecimiento de rincones en el patio.
- Duración: 45 minutos (sesión de tutoría).
- Materiales: pelotas, cartulinas y rotuladores para hacer los carteles de los rincones elegidos, pictogramas impresos a tamaño grande.
- Desarrollo: esta sesión es dirigida por la T.I.S. Además, se propone que participe alumnado de otros cursos, pues en el patio están todos los cursos de E.P. a la vez. En primer lugar, se lleva a cabo una reflexión de todo lo aprendido en las sesiones anteriores. Para ello, se plantean una serie de preguntas que evoquen esta reflexión. Posteriormente, se elegirán los rincones que quieren en el patio y los juegos que se llevarán a cabo en cada uno de ellos; de esta manera se consigue un patio más estructurado, con actividades de interés para todos/as y que facilita la inclusión. Se elaboran los carteles de cada rincón, tanto con el nombre escrito como con pictogramas. Para no partir de cero en el desarrollo de los rincones, se hacen las siguientes propuestas:
  - Rincón del movimiento: en dicho rincón contarán con el juego de “Twister”, un pañuelo para el juego de “Pañuelo”, un relevo para hacer carreras de relevos y podrá incluir juegos como “Polis y Cacos”, “Escondite”, etc.
  - Rincón de juegos de mesa: en este rincón contarán con mesas y sillas para poder jugar juntos/as a juegos como el “Parchís”, la “Oca”, “Dominó”, “Quién es Quién”, “Damas”, “Tres en raya”, “Hunde la flota”, folios y lápices para jugar al ahorcado, etc.

- Rincón de la música: en este espacio habrá un altavoz que permita a los niños/as jugar a “Estatuas”, hacer bailes, cantar, hacer concurso de talentos, relajación...
- Rincón de deportes: como el deporte usual a jugar en el patio es el fútbol, se dejará este espacio para deportes alternativos como el voleibol, hockey, bolos, petanca, golf...

En este punto es importante aclarar que la participación en los rincones es voluntaria. Si bien es recomendable y debe haber cierto compromiso en la participación, si algún alumno/a prefiere salir de este espacio de rincones y realizar otro tipo de actividades en algún momento (hablar con los y las compañeras o profesorado, descansar, etc.) tiene total libertad para elegir que hacer en su tiempo de recreo.

**Actividad 5:** *¡Presentamos el nuevo patio!*

- Objetivo: exponer la nueva estructura del patio a todo el centro.
- Duración: 30 minutos (hora del recreo)
- Materiales: altavoz para poder explicarlo a todo el centro en el momento del recreo y que todo el mundo lo escuche.
- Desarrollo: se realizará un recorrido por los rincones del patio, explicando que se hará en cada uno de ellos, las normas de participar en los rincones, etc. El recorrido lo hará la T.I.S., de forma que así la pueden conocer también el resto del alumnado que no tiene alumnado del aula T.E.A en su clase, ya que ella será la principal responsable del funcionamiento de los rincones, aunque todo el profesorado debe intervenir por el buen funcionamiento de la nueva estructura del patio.

**Actividad 6:** *confío en ti, confías en mí.*

- Objetivo: fomentar la cohesión del alumnado que participa en los rincones del patio.

- Duración: 30 minutos (hora del recreo).
- Materiales: cintas, folios, lápices.
- Desarrollo: se plantearán juegos que generen dinámica de confianza y cohesión en el grupo. Los juegos son los siguientes:
  - Dejarnos caer: por parejas los/as participantes se ponen rectos y se dejan caer de espaldas a los brazos de su compañero/a.
  - Abanico de estimas: sentados/as en círculo, se da un papel a cada participante en el cual deben poner su nombre en la parte superior. Después tienen que pasar el papel a la izquierda y el compañero de al lado debe escribir una cualidad positiva de éste y doblarla, de forma que vaya adquiriendo la forma de un abanico.
  - Lazarillo: se ponen por parejas y uno se tapa los ojos con una cinta. El compañero le deberá ir guiando para que llegue a un punto. Van cambiando el rol y las parejas.

**Actividad 7: ¡Jugamos en conjunto!**

- Objetivo: generar una dinámica inclusiva en el patio y garantizar que el alumnado T.E.A. está compartiendo el espacio y el juego con otro alumnado en dicho escenario.
- Duración: 30 minutos (hora del recreo).
- Materiales: pelotas, cuerdas, juegos de mesa (puzles, etc.) y otros materiales en función de las elecciones del alumnado para los rincones.
- Desarrollo: puesta en práctica del juego por rincones en el patio. El alumnado estará guiado por la T.I.S. e irá moviéndose por los rincones de forma que siempre estén dos o más en el mismo rincón, jugando de forma conjunta.